



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas

Tesis para optar al Título de

MAGISTER EN DERECHOS DE INFANCIA Y POLÍTICAS PÚBLICAS

**“Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en
estudiantes de magisterio de Lavalleja”**

Autora: Lic. Yliana Zeballos Fernández.

Directora académica y tutoras de Tesis. Mag. Andrea Viera.

Mag. Cecilia Pereda.

Montevideo, agosto 2015

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:
“Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja”

Autora: Yliana Zeballos.

Tutoras: Mag. Andrea Viera – Mag Cecilia Pereda

Carrera: Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....

.....(Nombre y firma).

Profesor.....

.....(Nombre y firma).

Profesor.....

.....(Nombre y firma).

Fecha

Dedicatoria

A mis padres, por su apoyo y amor incondicional.

*A mi padre, por su claridad y contundencia,
por su generosidad y calidez,
siempre comprometido con todo
lo referido a lo humano,
seguramente habiéramos tenido
largas conversaciones sobre estos temas.*

*A mi abuela Maruja por acompañarme siempre,
por conducirme con afecto y sin saberlo
hacia los temas de esta tesis.*

*A Silvia mi compañera de vida,
aportando sabores y aromas exquisitos
parte del caleidoscopio de figuras y colores
de las diversas formas de nuestro amor.*

Agradecimientos

El tránsito por un proceso de formación siempre requiere de mucha energía, entrega y tiempo dedicado a la tarea formativa. Más aún cuando se vive en otro departamento, que no es la capital del país, y cuando se combina con el ejercicio profesional de la docencia de la psicología y de la psicología en la educación.

Es un camino que nunca se recorre en solitario, es un viaje que se comparte con muchas personas que no son siempre las mismas, en diversos momentos unas suben, otras bajan, pero todas dejan huellas por diferentes motivos. En ese sentido es que quiero hacer este agradecimiento a todos y a cada uno de los que estuvieron presentes a lo largo de estos años.

A la Universidad de la República (UdelaR) y a la Facultad de Psicología por brindarme esta oportunidad de formación totalmente gratuita, cuestión que me honra y enorgullece de sobre manera. También a la Comisión Académica de Posgrado de la UdelaR que me otorgó la beca de apoyo para la finalización de maestrías, que significó una gran ayuda para culminar este proceso de formación.

A mis tutoras Andrea Viera y Cecilia Pereda que con paciencia, profesionalismo y dedicación me guiaron y orientaron en este proceso, desde la rigurosidad académica que las caracteriza pero también desde su enorme calidez humana.

A los estudiantes de magisterio de ingreso y egreso del Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas, departamento de Lavalleja, generación 2014. Gracias por su apertura, disponibilidad y generosidad para brindarme su tiempo, su experiencia, sus pensamientos y sentimientos en relación a los temas abordados.

Al director del Instituto Prof. Alex González por ser un facilitador de este proceso y abrir las puertas de su institución con los propósitos de la investigación.

A mis compañeros de trabajo en la Inspección Departamental de Educación Inicial y Primaria de Lavalleja, por su apoyo constante y continuo en estos tiempos. Especialmente a Ana María Machado, a Julio Ibarra y a mis colegas Gloria, Carolina y Virginia.

A los integrantes de mi equipo docente en Facultad de Psicología, a los de antes y a los de ahora, que me han acompañado y me han alentado permanentemente para culminar este trabajo. Especialmente a Andrea y a Martín por su motivación constante por el tema de investigación y porque sostuvieron la tarea docente en el tiempo de licencia por la escritura de la tesis.

A Daniela, mi colega, compañera y amiga con la que comparto el amor por la docencia de la psicología en Minas y en Montevideo. Ha sido una interlocutora muy valida no sólo desde el punto de vista académico sino también personal, nos hemos reído y hemos llorado juntas en muchas ocasiones a lo largo de este tránsito.

A Martín y Richard, por su amistad, su hospitalidad, su impulso y generosidad de siempre pero más aún en los tiempos de la cursada.

A Gabriela, amiga y colega, con quien la vida siempre me da una vuelta de encuentro y apoyo mutuo.

A mis amores - perros, Shoshy y Gertrudis, especialmente a Gertru que estuvo siempre conmigo durante las largas jornadas de escritura y lectura, hecha un rollito apretada entre mi espalda y el respaldo de la silla.

A mi familia y a mis amigos, quienes silenciosamente y con tanto respeto por lo que implica este trabajo han cedido muchas horas de su tiempo para que hoy esta producción sea posible.

Resumen

La presente investigación es un estudio sobre las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa que tienen los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas, departamento de Lavalleja.

Desde una metodología cualitativa se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes de ingreso y de egreso de la generación 2014, previamente seleccionados. En total participaron seis estudiantes de inicio y seis estudiantes de egreso de la formación.

A partir de los resultados obtenidos, destacamos que si bien tanto los estudiantes de inicio como de egreso presentan una concepción de infancia desde significaciones positivas y académicas, cuando se los consulta por infancia con discapacidad aparecen connotaciones más negativas vinculadas a una concepción de discapacidad desde el paradigma del déficit. En este sentido afirmamos que predominan concepciones de infancia con discapacidad ambivalentes, tanto en estudiantes de ingreso como de egreso de la formación docente. Un hallazgo interesante es el que encontramos en los estudiantes de egreso que han tenido experiencia con niños con discapacidad en la práctica docente, en ellos aparecen concepciones desde una perspectiva positiva y desde un enfoque de derechos. De ahí la importancia de la influencia de la formación docente incluida la práctica docente en las concepciones de infancia con discapacidad.

En cuanto a la concepción de inclusión educativa, ambos grupos de estudiantes reconocen la diferenciación conceptual entre ambos términos, aparecen matices de significado vinculados al grado de avance en la formación docente. También indagamos sobre las competencias que tienen que adquirir los docentes para ser agentes de inclusión, surge la importancia de incluir en el curriculum espacios de formación acerca de las competencias referidas no solo al desarrollo profesional sino al desarrollo personal docente.

El presente estudio deja en evidencia la importancia de transformar la formación docente desde un marco referencial inclusivo. Incluir espacios de formación tanto sobre infancia con discapacidad, así como la perspectiva de derechos de infancia y derechos de las personas con discapacidad, además de contar con espacios curriculares para pensar las competencias docentes y el desarrollo personal. Palabras Claves: Infancia con discapacidad- Inclusión educativa- Formación docente

Summary

This investigation is a study about conceptions of handicapped infancy and educational inclusion that posses the students who want to become schoolteachers at the “Instituto de Formación en Educación” in Minas city, Lavalleja province, Uruguay.

From a qualitative methodology, we made interviews to the students who were starting and ending their career in the 2014 generation. There was a previous selection, six students were starters and six were ending their courses.

Through the results obtained we can say that both levels show a conception of childhood with positive academic significances. When they are asked about handicapped infancy we see negative connotations linked to a conception of handicapped from the paradigm of deficit. In this point we can say that there is an ambivalent conception of disability in children, in beginners as in students finishing their studies. An important discovery is that we found out that the students finishing their career have had experience with handicapped children in their teaching practice and here appear conceptions from a positive perspective and from an approach of rights. Here is shown the importance of the influence of those academic studies to become a schoolteacher, included the “teacher training” and the conceptions of handicapped childhood.

About the concepts of educational inclusion, both groups of students recognize the difference in concept among both terms, here appear then differences in meaning connected directly to the level of advance in academic studies. We also investigated about competencies that students must acquire in order to be agents of inclusion and here comes up the importance of including in the curriculum spaces of studies referred to the competencies not only for professional development, bur for the personal development of the teacher.

This study shows the importance of transforming the curricula to an inclusive referential framework. To include spaces of studies about infancy with disability, and the perspective of infancy rights and also rights of handicapped people, besides counting with curricular spaces to think about teaching competencies and personal development.

Key words: Handicapped infancy – Educational inclusion – Teaching studies.

Tabla de Contenidos

Página de aprobación.....	1
Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	5
Palabras Claves.....	5
Summary.....	6
Key words.....	6
Lista de abreviaturas.....	12
Introducción.....	13
Capítulo I. Fundamentos teóricos.....	18
1.1 Fundamentos de elección de la temática a investigar.....	18
1.2 Antecedentes.....	19
1.3 Marco teórico de la investigación.....	22
1.3.1 Precisiones teóricas sobre concepciones.....	22
1.4 Concepción de Infancia.....	26
1.4.1 Desde una perspectiva histórica.....	26
1.4.2 Ideas y actitudes hacia la infancia.....	29
1.5 Concepción de Discapacidad.....	31
1.5.1 Perspectiva histórica.....	31
1.5.2 Los modelos explicativos.....	34
1.5.3 La ideología de la normalidad.....	35

1.6 Concepción de infancia con discapacidad	36
1.6.1 Niño, niña con discapacidad como sujeto de derecho.....	36
1.6.2 La construcción social de la infancia con discapacidad.....	39
1.6.3 Concepciones educativas sobre los niños y niñas con discapacidad: tres modelos.....	42
1.7 Concepción de inclusión educativa	45
1.7.1 Inclusión educativa como concepto que evoluciona.....	45
1.7.2 La educación inclusiva es un derecho.....	46
1.7.3 Diferenciando conceptos: Integración/Inclusión.....	47
1.7.4 Inclusión educativa de niños con discapacidad.....	49
1.8 Formación docentes: competencias docentes e inclusión educativa	52
Capítulo II. Metodología de la investigación	61
2.1 Objetivos y preguntas de investigación	61
2.1.1 Objetivos generales.....	61
2.1.2 Objetivos específicos.....	61
2.1.3 Preguntas de investigación	62
2.2 Fundamentación de la estrategia metodológica	62
2.3 Contextualización de la formación docente en Uruguay	63
2.4 Descripción y caracterización de la institución y los participantes	66
2.4.1 Descripción del centro educativo.....	66
2.4.2 Características de la población del instituto.....	66
2.4.3 Selección y descripción de los participantes.....	67

2.5 Métodos y técnicas de recolección de datos	70
2.5.1 Censo.....	70
2.5.2 Entrevistas	71
2.5.3 Relevamiento documental.....	73
2.6 Análisis de los datos	74
2.6.1 Descripción de las dimensiones y categorías de análisis empleadas.....	75

Capítulo III. Descripción y análisis de las concepciones de infancia con discapacidad que tienen los estudiantes de formación docente.....79

3.1 Concepciones de infancia con discapacidad en estudiantes de magisterio de ingreso	79
3.1.1 Caracterización de niño.....	80
3.1.2 Discapacidad.....	81
3.1.3 Infancia con discapacidad.....	82
3.1.4 Enfoque de derechos	84
a) derecho a la educación.....	84
b) conocimiento y valoración de la normativa:	
CDN – CDPD.....	87
3.2 Concepción de infancia con discapacidad en estudiantes de egreso	88
3.2.1 Caracterización de niño.....	88
3.2.2 Discapacidad.....	91
3.2.3 Infancia con discapacidad.....	94
3.2.4 Enfoque de derechos.....	97
a) derecho a la educación.....	97
b) conocimiento y valoración de la normativa:	
CDN – CDPD.....	101

3.3 Síntesis de los resultados presentados en el capítulo	102
3.3.1 Comparación ingreso-egreso: concepción de infancia con discapacidad.....	104
 Capítulo IV. Descripción y análisis de las concepciones de inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja	107
 4.1 Concepciones de inclusión educativa en estudiantes de magisterio de ingreso	107
4.1.1 Elementos definatorios de la inclusión educativa.....	107
4.1.2 Diferenciación entre integración e inclusión educativa.....	109
4.1.3 Descripción y uso de terminología específica asociada a la inclusión educativa.....	111
4.1.4 Competencias docentes para la inclusión educativa.....	112
 4.2 Concepciones de inclusión educativa en estudiantes de magisterio de egreso	114
4.2.1 Elementos definatorios de la inclusión educativa.....	114
4.2.2 Diferenciación entre integración e inclusión educativa.....	117
4.2.3 Descripción y uso de terminología específica asociada a la inclusión educativa.....	118
4.2.4 Competencias docentes para la inclusión educativa.....	122
 4.3 Síntesis y comparación de los resultados presentados en el capítulo	125

Capítulo V. Discusión y consideraciones finales	130
5.1 Concepciones de infancia con discapacidad en formación docente	131
5.1.1 Comparación de las concepciones de Infancia con discapacidad en las muestras de ingreso y egreso.....	131
5.1.2 Perspectiva de derechos y Formación Docente: un encuentro ineludible.....	136
5.2 Concepciones de inclusión educativa en formación docente	138
5.2.1 Inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad variaciones ingreso-egreso.....	141
5.2.2 Análisis de los términos vinculados a la inclusión educativa.....	147
5.2.3 Competencias docentes para la inclusión educativa.....	147
5.3 Consideraciones finales	153
Recomendaciones	160
Referencias bibliográficas	162
Índice de tablas	168
Apéndice	169

Lista de abreviaturas y siglas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública.

CFE: Consejo de Formación en Educación.

CDN: Convención de los Derechos del Niño.

CDPD: Convención de los Derechos de las personas con discapacidad.

IPES: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.

IUDE: Instituto Universitario de De Educación.

Introducción

El estudio sobre *“Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja”*, surge en el proceso de formación realizado en el marco de la Maestría de “Derechos de Infancia y Políticas Públicas” de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

La justificación y relevancia que esta investigación tiene está vinculada a diversos planos.

Por un lado, investigar en el ámbito de la Formación Docente donde existen escasos estudios al respecto, contribuye a aportar conocimiento específico en ese ámbito en términos generales.

Por otro lado es interesante considerar el momento socio histórico y cultural en el que se encuentra la formación docente en Uruguay. Actualmente nos encontramos frente al desafío de crear instituciones de carácter universitario para la formación en educación, estamos en un período de transición de una formación terciaria a una formación universitaria con toda la complejidad de la misma.

En este sentido se ha iniciado un proceso de transformación que según la Ley de Educación, comenzó en 2009 con la Comisión de implantación y debería culminar con la creación del IUDE, Instituto Universitario de De Educación. Asimismo en el artículo 8 de la mencionada Ley – que concibe la educación como derecho humano fundamental y como bien público y social- plantea el derecho a la educación

En otro plano nos parece relevante investigar en la línea de las concepciones de los docentes, en este caso de los futuros docentes, tanto sobre los niños con discapacidad como sobre la inclusión educativa.

El estudio se enmarca en una Maestría interdisciplinaria sobre Derechos de Infancia y Políticas Públicas. La investigadora tiene una trayectoria docente que ha sido delineada en ambos ámbitos, es docente universitaria y en formación docente, así como una amplia experiencia como psicóloga en la educación.

Por lo expuesto anteriormente consideramos que esta investigación es relevante tanto por la temática que es objeto de estudio, como por el aporte que pueda realizar al ámbito en el que se realiza, desde el punto de vista que recoge la voz de los estudiantes de formación docente en un momento clave de transformación de la misma desde los marcos referenciales de una educación inclusiva como derecho humano fundamental.

Breve formulación del problema:

La formulación del problema a investigar se realiza desde un posicionamiento ético de considerar a los niños y niñas con discapacidad como sujetos de derecho y a la inclusión educativa como un derecho humano fundamental.

Desde el enfoque de derechos humanos en la educación, consideramos como un factor clave en los procesos de transformación y de cambio que implica la inclusión educativa, el papel de los futuros docentes en la educación.

En este sentido consideramos que la transformación de la formación docente tiene que estar necesariamente vinculada a los marcos referenciales de la inclusión educativa y a la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad.

Estudiar las concepciones de los futuros docentes sobre la infancia con discapacidad y la inclusión educativa nos posibilita identificar elementos claves que favorecen u obstaculizan los procesos de inclusión educativa. De este modo conocer el punto de partida para pensar en los cambios que son necesarios realizar a nivel de la formación inicial de los docentes en Uruguay.

Asimismo es necesario considerar los aspectos actitudinales, como parte de las competencias a desarrollar por los estudiantes para ser agentes de inclusión educativa.

En general estos aspectos quedan bastante invisibilizados en la formación, ligados más a la práctica docente en la escuela, un *saber hacer*, indiscriminados de los aspectos conceptuales y pedagógico-didácticos. En ese sentido el trabajo de las competencias docentes se vehiculiza por el curriculum oculto, de ahí la importancia de hacerlos explícitos para poder reflexionar sobre ellos desde una perspectiva inclusiva.

Objetivos Generales y Específicos

Objetivo General:

Estudiar las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa de estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja.

Objetivos Específicos:

- a. Describir y analizar las concepciones acerca de la infancia con discapacidad de los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja.
- b. Describir y analizar las concepciones acerca de la inclusión educativa de los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja.
- c. Comparar las concepciones acerca de la infancia con discapacidad y acerca de la inclusión educativa que tienen los estudiantes de magisterio de Lavalleja en el ingreso y egreso del Instituto de Formación en Educación.
- d. Identificar las competencias que según los estudiantes de magisterio deben adquirir para promover la inclusión educativa.

Estrategia y Metodología

La estrategia metodológica seleccionada para realizar esta investigación se enmarca en un diseño de investigación cualitativo en la medida que se pretende comprender el fenómeno en su complejidad desde la perspectiva de los participantes. En este estudio se parte de la propia voz de los estudiantes de magisterio de un Instituto de Formación en Educación de un departamento de Uruguay. Para ello se seleccionaron doce estudiantes a partir de la realización de un censo, con un formulario auto-administrado se obtuvo información primaria de los estudiantes de todo el instituto luego se decidió realizar el corte ingreso –egreso priorizando algunos criterios de selección.

Orientaciones al lector de la organización del texto

Esta tesis está organizada de la siguiente manera: cinco capítulos diferenciales, referencias bibliográficas, apéndices y anexos.

El primer capítulo está estructurado en dos partes. En la primera parte desarrollamos los fundamentos de la elección de la temática a investigar y los antecedentes de

investigaciones vinculadas con la misma, encontradas hasta el momento a nivel nacional e internacional. En la segunda parte presentamos los fundamentos teóricos y enfoques conceptuales que sustentan esta investigación.

Se realizan algunas precisiones teóricas sobre lo que entendemos por concepciones. Se parte de considerar a la categoría infancia como construida socio-histórica y culturalmente, presentando algunas ideas y actitudes hacia la infancia en los distintos momentos históricos. Luego desarrolla desde una perspectiva histórica la concepción de discapacidad así como sus modelos explicativos. Por último nos referimos a la ideología de la normalidad como marco de referencia para entender que es la exclusión la que genera discapacidad y no a la inversa, que la normalidad es la fuerza que opera como legitimadora de tal exclusión.

A partir de estos desarrollos teóricos definimos lo que entendemos por infancia con discapacidad. El niño con discapacidad como sujeto de derecho así como la construcción social de la categoría infancia con discapacidad.

Seguidamente conceptualizamos sobre lo que entendemos por inclusión educativa, la evolución de este concepto, la educación inclusiva como un derecho, la diferenciación conceptual entre integración e inclusión y la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.

Por último, desarrollamos el marco conceptual desde donde entendemos las competencias docentes y más específicamente vinculadas a la inclusión educativa.

El segundo capítulo está destinado a fundamentar la estrategia metodológica elegida para realizar la investigación. En primera instancia exponemos las principales características del ámbito de la formación docente en Uruguay donde se lleva adelante la presente investigación. Luego describimos la situación actual de transición entre una formación docente de carácter terciario y una de carácter universitario en la que se pretende transformar. Luego se describe el diseño de investigación, las etapas transitadas, los instrumentos elegidos para el trabajo de campo, la selección de los sujetos de la investigación así como el procedimiento para la elaboración de las categorías de análisis. También se explicitan las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta.

En el tercer capítulo se realiza la descripción y análisis de las concepciones de infancia con discapacidad para estudiantes de ingreso y egreso de magisterio, hacia el final del capítulo presentamos una síntesis comparativa entre los resultados obtenidos en ambos grupos.

En el cuarto capítulo se realiza la descripción y análisis de las concepciones de inclusión educativa de los estudiantes de ingreso y egreso de formación docentes así como también las competencias que ellos consideran tienen que tener los docentes para promover la inclusión educativa. Al final del capítulo encontramos una síntesis comparativa de los resultados obtenidos en los estudiantes de ingreso y de egreso de la formación docente.

La tesis finaliza con el capítulo de Discusión y consideraciones finales. En este capítulo se realiza un contrapunto entre los resultados obtenidos y las fuentes teóricas consultadas. Al final se describen las conclusiones generales a las que se arribó en este estudio y se realizan algunas recomendaciones de la investigación realizada.

Posteriormente se incluyen las referencias bibliográficas y apéndice. En el apéndice se presenta el formulario censal y la guía de entrevista en profundidad utilizada, el consentimiento informado y la hoja de información.

Capítulo I. Fundamentos Teóricos

En el presente capítulo exponemos los fundamentos de la elección de la temática de la tesis y los **antecedentes de investigaciones** encontradas vinculadas a las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa de estudiantes de magisterio, a nivel nacional e internacional. Luego describimos los **referentes teóricos que sustentan esta investigación**, a saber: las concepciones de infancia con discapacidad, de inclusión educativa y de formación docente.

A continuación desarrollamos los fundamentos de la elección de la temática a investigar y los antecedentes de investigaciones vinculadas con la misma, encontradas hasta el momento a nivel nacional e internacional. Al final del capítulo presentamos los fundamentos teóricos y enfoques conceptuales que sustentan esta investigación.

1.1 Fundamentos de elección de la temática a investigar

El interés por investigar sobre esta temática surge, por un lado, en mi ejercicio profesional como docente universitaria y como docente en formación docente. Por otro lado vinculado a la experiencia de trabajo como psicóloga en el ámbito educativo en diversas instituciones públicas y privadas, en la educación formal y no formal.

Desde mi experiencia como docente y profesional de la psicología en la educación he constatado que ante el comienzo del proceso de escolarización de un niño o niña con discapacidad emergen diversos cuestionamientos tanto por parte de la familia, del propio niño, de los distintos integrantes de la comunidad educativa especialmente por parte de los docentes.

Ante la posibilidad de la integración de un niño o niña con discapacidad en la educación común, los docentes plantean: *“no estoy preparado, yo soy maestra de común no de especial”*; *“tengo unos elementos en mi clase, habría que aplicarles el test e ingresarlos a la escuela especial”*.

Esto lo hemos escuchado muchas veces a lo largo de muchos años, en diversas situaciones, en donde consideramos que subyacen concepciones y modelos implícitos

como formas de entender la infancia, el ser niño o niña, la discapacidad, la educación y las formas de transitar por el proceso educativo.

Desde nuestro rol nos preguntamos ¿qué significa “estar preparado”? ¿Cual es el conocimiento que “falta”? ¿No será un des – conocimiento acerca de las propias concepciones, prejuicios, miedos y representaciones acerca de la infancia con discapacidad y de lo que implica la inclusión educativa desde una perspectiva de derechos, ético - humanitaria?

Es por este motivo que considero que el presente estudio pretende contribuir, a través del análisis de las concepciones acerca de la infancia con discapacidad y la inclusión educativa que tienen los estudiantes de magisterio, al avance en el proceso de transformación de la formación docente. Abriendo espacios en el curriculum que permitan reflexionar sobre la construcción socio histórico y cultural de la categoría infancia con discapacidad como sujetos de derecho así como del concepto de inclusión educativa que cada sujeto elabora y significa.

Los estudios actuales son básicamente descriptivos de la problemática no incluyen una perspectiva desde la percepción de los futuros docentes sobre la misma y no contemplan los posibles factores explicativos que subyacen a éste fenómeno. El reconocimiento de dichos factores es fundamental para avanzar en este sentido en la formación inicial de los docentes.

Existe evidencia científica (Etchebehere, 2011) sobre la necesidad de incluir la perspectiva de derechos de infancia en la formación docente integrando aspectos evolutivos y jurídicos, esto no significa solo el conocimiento y estudio del texto de la Convención de los derechos del niño, sino que debe incluir el análisis de las prácticas educativas.

La formación docente se constituye en una pieza clave para armar el puzle de la inclusión educativa, conociendo el punto de partida y las necesidades formativas se podrán formular políticas que la contemplen en su complejidad.

1.2 Antecedentes

En este apartado se presentan los antecedentes temáticos relevados. La búsqueda se organizó en estudios nacionales e internacionales en los siguientes ejes de indagación:

- Estudios de concepciones del profesorado sobre infancia con discapacidad
- Estudios sobre concepciones del profesorado sobre inclusión educativa en estudiantes de magisterio

En los últimos tiempos el estudio de las concepciones y teorías implícitas del profesorado ha cobrado un creciente interés, debido a su posible influencia en las prácticas educativas (Jiménez y García, 2006; Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006; Pozo, 2008; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). De este modo, Fullan (2002) las ha descrito como un elemento clave en la generación de cambios y mejoras de los sistemas educativos.

En relación a las concepciones de estudiantes de magisterio sobre infancia con discapacidad e inclusión educativa a nivel nacional, no encontramos investigaciones específicas en la temática. De la búsqueda realizada aparece un artículo presentado en el I Foro de Ciencias de la Educación de la Formación Docente, DCCEE-CFE-ANEP (Montevideo, noviembre de 2010 en el IPES), por los Lic. Sergio Pereira y la Lic. Paola Behetti, profesores de los Institutos de Formación en Educación de Artigas y Rocha respectivamente. En ese trabajo transmitían el marco teórico de un proyecto de investigación que se proponía analizar qué concepciones de infancia existen en los estudiantes de cuarto año de magisterio de los institutos antes mencionados. Pretendían visualizar en que medida esas concepciones acompañan las que promueven las políticas públicas sustentadas en leyes nacionales y convenios internacionales ratificados por Uruguay, como la Convención de los Derechos del Niño con la concepción de niño como sujeto de derecho. Ese estudio buscaba también indagar como se juega en la relación de enseñanza adulto –niño, un encuentro que plantea la necesidad de pensar la alteridad. Las metodologías de tipo cualitativo, utilizando para obtener la información la observación de las prácticas de los estudiantes en la interacción con los niños y como complemento las entrevistas en profundidad. Cabe destacar que este estudio no se llevó adelante por múltiples factores señalados por los propios autores con quien nos comunicamos oportunamente.

En cuanto a la investigación de las concepciones de los profesores sobre los procesos de inclusión educativa es escasa, está centrada en los docentes y no en los estudiantes de magisterio como en el presente estudio.

En los estudios internacionales que abordan esta temática, se ha centrado el interés fundamentalmente en las actitudes del profesor hacia las personas que presentan discapacidad y sus procesos de integración e inclusión educativa (véase por ejemplo, Avramidis & Norwich, 2002; Bausela, 2008).

Uno de los desafíos más importantes, en cuanto a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, es el logro de “un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los profesores y de los formadores de docentes, para avanzar hacia una Educación Inclusiva que dé respuesta a la diversidad” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p.69).

En ese sentido en relación a los antecedentes internacionales vinculados a esta investigación destacamos el trabajo realizado por Marta Sandoval Mena de la Universidad Autónoma de Madrid sobre “Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa”. Este estudio tuvo como objetivo estudiar las concepciones de 120 estudiantes de Magisterio sobre la inclusión educativa. Para su realización se elaboró un cuestionario formado por dilemas orientados a conocer los valores de justicia, igualdad, colaboración asumida por los universitarios y el probable ajuste de la respuesta educativa en el centro y en el aula. Es un estudio exploratorio y acotado a un contexto concreto, se concluye que la adquisición de estrategias cooperativas entre profesores, alumnos y entre los diferentes miembros de la comunidad, es un objetivo formativo fundamental. Asimismo se considera pertinente incluir contenidos en el Plan de Estudios de Magisterio, que le permita a los futuros docentes reflexionar sobre las dificultades que presentan los alumnos y qué puede y debe hacer el docente para el abordaje de las mismas.

Constanza San Martín, sitúa su investigación en las concepciones que posee el profesor sobre la inclusión educativa. Se sustenta en dos ideas centrales: entender las concepciones del profesor como elementos que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión educativa, y asumir la naturaleza dilemática de estos procesos. Una de las conclusiones importantes alcanzadas por el estudio, indica un predominio de teorías implícitas acordes con una perspectiva integradora, desde la cual se opta por compartir los apoyos entre el aula regular y especial.

En el presente trabajo nos centramos en las concepciones que tienen los estudiantes de magisterio de Lavalleja sobre los niños con discapacidad y la inclusión educativa desde una perspectiva de derechos de infancia. Nos interesa describir y analizar esas concepciones tanto en los estudiantes de inicio como de egreso de la formación docente.

1.3 Marco teórico de la investigación

En esta sección abordaremos el marco teórico que sustenta nuestra investigación. Comenzaremos por realizar una precisión teórica sobre lo que entendemos por concepciones y los fundamentos en los cuales nos basamos para su consideración en este estudio.

Luego describiremos las concepciones de infancia y de discapacidad, hasta conceptualizar lo que entendemos por infancia con discapacidad. A continuación desarrollaremos la evolución y significado de lo que entendemos por inclusión educativa. Por último, delinearemos algunas consideraciones teóricas sobre cómo concebimos la formación docente y la biografía escolar.

1.3.1 Precisiones teóricas sobre concepciones.

*“Tener en cuenta las concepciones y creencias previas de los futuros maestros, como la base de su futuro crecimiento profesional”
(Tigchelaar y Korthagen, 2004, 677).*

Es importante comenzar la fundamentación del marco teórico de la investigación aludiendo a la decisión, por parte de la investigadora, de referirnos al término concepciones. En la literatura existen amplios aportes acerca de términos como creencias, teorías implícitas y concepciones, siendo difícil delimitar diferencias entre ellos.

Para Latorre y Blanco (s/d) la línea de investigación sobre creencias de los docentes en formación constituye uno de los más complejos ámbitos de estudio en el campo del aprender a enseñar. En su artículo *Algunos conceptos claves en torno a las creencias de*

los docentes en formación, realizan una revisión histórica que intenta aproximarse al propio concepto de creencias, averiguar su origen y necesidad, el papel que juegan en el crecimiento profesional de los docentes y su relación con otros constructos concomitantes tales como el conocimiento, las teorías implícitas, las actitudes y disposiciones docentes.

Concluyen que si bien el término creencias es borroso y ambiguo, para algunos autores es difícil de descifrar dónde termina la creencia y empieza el conocimiento, sin embargo para otros como Grossman, Wilson y Shulman (1989) sostienen que las creencias difieren notablemente del conocimiento, pues son algo más subjetivo y afectivo, algo más personal que el conocimiento, además de que son más discutibles. Igualmente consideran que las creencias son una parte fundamental del conocimiento que poseen los docentes.

Latorre y Blanco nos advierten también que hay autores que prefieren hablar de este concepto como las ‘teorías implícitas’ que poseen los maestros y los que estudian para serlo. Las mismas han sido otro campo de estudio que, en estrecha relación con las creencias, ha recibido también una notable atención en el campo de la formación docente.

Al igual que las creencias, las teorías implícitas influyen en la práctica de clase, en el aprender a enseñar de los futuros maestros... Tienen, por tanto, importantes implicaciones para la formación inicial; de ahí la necesidad de tenerlas en cuenta, junto a aquéllas y a las actitudes y a las disposiciones, en los programas de formación inicial de docentes. (Latorre y Blanco, pp.15)

Por otro lado autores como Rodrigo; Rodríguez y Marrero (1993) plantean que las concepciones pueden entenderse como la síntesis de creencias y conocimientos socio-culturales y experiencias socio-cognitivas reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica.

En este sentido podemos decir que las concepciones son saberes conformados por situaciones o experiencias particulares de conocimiento por las cuales el sujeto interpreta el mundo en el que vive, le da sentido. Por ese motivo tienen un carácter histórico –cultural (Viera, 2012).

De este modo en este estudio consideramos a las concepciones como construidas culturalmente, los seres humanos construyen conocimiento sobre sí mismo o sobre la realidad que los rodea desde su subjetividad (entendida esta como modos de pensar, sentir y actuar) realizando un proceso de internalización de un concepto o una definición.

Esas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, sean interpretadas como teorías implícitas o desde cualquier otro enfoque, son sin dudas antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y transmisión del conocimiento. (Pozo, 2006, pp.33)

Esta herencia cultural a la que hace referencia el autor, es de carácter más implícito que explícito, por ese motivo no necesariamente somos conscientes de ella. Esas creencias están en el origen de las concepciones previas de los profesores y los estudiantes (llamadas *misconceptions*) que rigen nuestras acciones en el ámbito educativo. Según Pozo (2006) al punto de constituirse en un verdadero *curriculum oculto* que poseen tanto estudiantes como docentes que guían nuestra práctica educativa.

En este sentido adscribimos a una definición de concepciones que integra el conocimiento más explícito que tienen los estudiantes de magisterio con aspectos más implícitos, no conscientes que están estrechamente vinculados a los contextos sociales y culturales en los que éstos participan. Es importante considerar el carácter implícito, en buena medida inconsciente que es parte de la naturaleza de las concepciones, lo que las hace muy resistentes al cambio (Pozo, 2003).

Consideramos que el primer paso para promover un cambio educativo es conocer las concepciones y en consecuencia las prácticas que de ellas se derivan. Existen numerosas investigaciones (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006) que nos dicen que cambiar lo que se dice –conocimiento explícito- no suele bastar para cambiar lo que se hace-modelos implícitos de acción. Por este motivo el profesor Pozo (2006) nos advierte que en el ámbito educativo tiene especial vigencia el refrán “del dicho al hecho hay un largo trecho”.

Según Echeita y Simón (2007) lo que el Profesor Pozo nos quiere decir aludiendo a este refrán es que el control del conocimiento explícito sobre esas creencias implícitas – actuar de acuerdo a nuestras ideas y valores, en lugar de acabar pensando según nuestras acciones -, es más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción, que el modo defectivo o natural de funcionar de la mente humana (Pozo, 2003), por lo que no podemos darlo por supuesto, sino que es preciso diseñar deliberada e intencionalmente escenarios y situaciones sociales que lo favorezcan.

En ese sentido Martín y Cervi (2006) sostienen que es necesario revisar los modelos de formación docente, tanto inicial como permanente, a la luz de las conceptualizaciones sobre cambio conceptual.

Considerando todo lo dicho anteriormente nuestro estudio se posiciona desde un abordaje de las concepciones entendidas como parte de procesos dinámicos y en relación dialéctica con las prácticas en contextos sociales, culturales e históricos específicos. Integra no solo lo que los estudiantes dicen explícitamente sino otros aspectos menos conscientes que están en estrecha relación con los espacios de práctica en los que participan. (Viera, 2012).

Por este motivo consideramos que estudiar las concepciones que tienen los estudiantes de magisterio sobre la infancia con discapacidad y la inclusión educativa es fundamental para contribuir con la mejora de la práctica y la formación inicial de los docentes desde el nuevo paradigma de la educación inclusiva.

1.4 Concepción de infancia

“Infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia.”

Giorgio Agamben

1.4.1 Desde una perspectiva histórica

La infancia como categoría social e históricamente construida es producto de múltiples determinaciones. Algunas de ellas son los modos de organización socio-económicas de las sociedades, las formas y pautas de crianza, las nuevas configuraciones familiares, los intereses socio-políticos, el desarrollo de la ciencia (medicina, psicología, pedagogía, sociología, entre otras), el reconocimiento de la perspectiva de derechos de infancia y el desarrollo de políticas socio-educativas dirigidas a ésta.

Como sucede con otras elaboraciones de la cultura, nos resultan tan obvias que olvidamos que devienen de un proceso histórico, dinámico que las fue configurando.

Desde una perspectiva histórica los distintos autores plantean que la concepción de infancia, como una etapa diferenciada de las demás y la visión del niño como sujeto de necesidades propias, y por tanto de derechos, es producto de un largo proceso de evolución socio-cultural. Este proceso alude al pasaje de un tratamiento indistinto niño-adulto, típico del período medieval, a la diferenciación y protagonismo del niño, en las sociedades posindustriales del Siglo XVIII.

Fue Philippe Ariés (1973), quien puso de relieve esta cuestión cuando realizó una exhaustiva investigación sobre la pintura de los siglos XVI y XVII. Según la hipótesis del autor, si observamos los cuadros, producto del arte medieval, descubrimos que no hay diferencia alguna entre la representación que se hacía de los niños y de los adultos, la única diferencia es la estatura. Dice Ariés que esta indiferenciación, que muestra a los niños como adultos en miniatura, no puede ser reducida a la distracción de los artistas sino que la misma refleja la indistinción niño-adulto de la época. Vemos como la niñez queda invisibilizada como tal, el niño desde pequeño integrado, mezclado con el mundo adulto.

Siguiendo la hipótesis del autor no es sino a comienzos del siglo XVII que el mundo occidental comienza a descubrir la infancia, alude a un cuadro de Velázquez (1599-1660) donde aparecen niños representados con ropas diferentes a los adultos y realizando actividades distintas, reflejando cierta expresividad. Si bien, en éste período, cambia la mirada sobre el niño y la niña se los considera seres no dotados de razón. Vemos como este reconocimiento de la niñez como categoría social construida, está ligado a la idea de incapacidad y a nociones de inhabilitación e ineptitud. El adulto reconoce al niño como sujeto diferente pero desde la carencia y la incompletud, como aquel que no sabe, que no puede, que no tiene. Desde esta perspectiva a los niños hay que cuidarlos, hay que protegerlos y hay que resolverles todos los problemas. La idea de incapacidad está en el origen de la concepción de la infancia, el niño es un “objeto” del juez, de sus padres que deciden por el y sobre él.

Del mismo modo nos cuestionamos sobre la no representación pictórica de los niños y niñas que nacían en esa época con limitaciones físicas, psíquicas, emocionales, cognitivas, no eran concebidos ni siquiera como “objeto” en el sentido de que se encontraban totalmente invisibilizados a nivel social. Frente al nacimiento de un niño con dificultades aparecen el infanticidio, el filicidio, la persecución, el encarcelamiento y ocultamiento en la familia o en conventos.

Estas prácticas eran comunes en la antigua Grecia y Roma totalmente avaladas por la sociedad, aquellos niños que nacían con malformaciones o limitaciones de algún tipo eran eliminados (hijos/as propiedad del padre y del Estado). Otros pueblos realizaban con ellos sacrificios y rituales. También era una práctica frecuente la utilización de estos niños deformes para la mendicidad pública, lo cual sigue ocurriendo hoy en pleno siglo XXI.

Luego con el auge del cristianismo la Iglesia intentó terminar con el infanticidio creando hospicios y conventos (las llamadas Casas de Dios) para los niños abandonados.

El Papa Inocencio III inventa el torno en el año 1198, esto hizo posible abandonar a un niño sin saber quién lo hizo y como una alternativa al infanticidio, dado que daba garantías en cuanto a que el niño o niña siguiera con vida. Podemos pensar que en la historia esta práctica fue una de las que comenzó a garantizar el derecho a la vida.

Por otro parte, la iglesia fomentaba la creencia popular de que el tener un hijo con algún tipo de discapacidad era una desgracia, un castigo de dios debido a causas sobrenaturales relacionadas con el demonio.

Cabe señalar que en esta etapa la infancia era un período de tiempo de corta duración ya que apenas el niño dejaba los pañales y se movilizaba por sí mismo comenzaba a participar del mundo adulto.

En el Renacimiento, con un criterio racionalista, se considera que la vida humana comienza cuando se alcanza la razón en el desarrollo de la persona hacia los veinte años de edad. En esta etapa se sigue ignorando las características propias de ser infantil.

Con el pasaje a la modernidad, Descartes S.XVII, plantea una incipiente diferenciación entre adulto y niño considerando que la lógica infantil era diferente a la del adulto, igualmente esta diferenciación conllevaba la desvalorización de lo infantil respecto al mundo adulto, el niño seguía siendo el que no tiene razón, el que no es competente, con debilidad de espíritu.

Recién en el S.XVIII hacia 1760 se inicia una etapa caracterizada por el interés en conservar y revalorizar a los niños. Este interés está vinculado por un lado a una razón económica, dado que se le comienza a dar valor a los recursos humanos para la conformación y expansión de los países. Por otro se valora al niño como mercancía, como potencial de riqueza económica dado que son considerados como hijos de la patria y futuros guerreros defensores de la misma.

En el siglo XVIII también con el surgimiento y extensión de la escuela como institución que tenía como fin el disciplinamiento de los niños con el propósito de que se conviertan en futuros ciudadanos capaces de convivir en sociedad.

Es recién a partir del S.XIX que se comienza a valorar la infancia como una etapa en sí misma dado el avance de la ciencia que contribuyó a comprender las características propias de niños y niñas. La ciencia toma como objeto de estudio al niño con un propósito normalizador. Es el auge de la Psicología con el estudio del psiquismo humano y los vínculos madre-bebé.

Otras teorías como el psicoanálisis realizaron importantes aportes en la construcción de la infancia como categoría, uno de ellos es el reconocimiento de la sexualidad infantil,

describiendo las distintas fases del desarrollo afectivo –sexual por las que atraviesa el niño hasta llegar a la sexualidad adulta.

Estas ideas fueron revolucionarias en su momento, contribuyeron a concebir al niño como sujeto, como persona, con un potencial y un rol activo en su proceso de subjetivación. Este proceso de desarrollo que implica el proceso de subjetivación, Winnicott (1963) lo describe como un viaje que va de la dependencia absoluta hacia independencia, a cual nunca será absoluta porque siempre estamos dependiendo de algo o alguien, impulsa al niño a la diferenciación y a una progresiva autonomía.

Este recorrido histórico por los distintos mojones que han ido configurando el mapa de construcción de la categoría infancia, hace visible el tránsito recorrido por esta concepción. Desde ser considerada como objeto de control y protección por parte del mundo adulto y del Estado (doctrina de situación irregular), a la consideración del niño como sujeto de derecho (doctrina de la protección integral).

La visión del niño como objeto de tutela, en situación de desprotección y desamparo, implicó una modalidad de intervención estatal caracterizada por prácticas asistencialistas y de control social. Dados los efectos de esta doctrina comenzaron a surgir otros enfoques críticos que fueron los antecedentes de la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989).

La categoría infancia es en definitiva una representación colectiva que responde al momento socio-histórico y cultural, producto de las formas de relación entre los grupos sociales y las generaciones, es decir que no existe una figura de la infancia unívoca ni eterna, está en permanente transformación, en permanente construcción-deconstrucción (Giorgi, 2000, p. 87).

1.4.2 Ideas y actitudes hacia la Infancia

En la comprensión de los procesos de construcción de la infancia actual, algunos autores como Casas (2006) han destacado que en nuestras sociedades han predominado, de forma implícita o explícita, ideas y actitudes hacia la infancia positivas, en otros momentos negativas y en otros una mezcla de ambas.

En cuanto a la infancia desde una concepción positiva, el autor se refiere a la infancia idílica, feliz, simbolizando la inocencia, la pureza, la vulnerabilidad. El representante

más claro de esta perspectiva es el filósofo Rousseau (1712-1778) quien plantea un cambio sustancial en la concepción de infancia para la época, desde una perspectiva que representa al niño como un ser que nace puro, inocente y que luego es corrompido por la sociedad. Desde esta perspectiva, según el autor, surge por un lado la sobreprotección de niños y niñas y por otro el aval para emplazar a los niños en un “mundo aparte” del adulto.

En relación a la infancia desde una concepción negativa se concibe al niño como un ser malo y rebelde al que hay que corregir, de ahí la versión religiosa de que la infancia nace del pecado original. Esta perspectiva se asocia con una desvalorización de lo infantil, se justifica así el control y el disciplinamiento.

Por último, el autor señala la infancia desde una concepción más ambivalente y cambiante. En este sentido alude al origen del concepto infancia del latín *in-fale*: sin voz, no habla. Luego de esa idea se pasó a la de que “aunque hablen, aún no razonan bien”, valorando el uso de la razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia como característica de los adultos no de los niños. Aparecen otras alusiones ambivalentes reconocen que pueden hablar, tienen voz, pero “aunque hablen no tienen nada interesante para decir, no vale la pena escucharlos”.

Desde una perspectiva histórica y comunicacional, éste autor plantea que deberá haber un cambio psico-social para evitar que las antiguas representaciones sobre la infancia, resistentes a modificarse, sigan generando una ruptura de la comunicación entre las generaciones.

Desde esta perspectiva la infancia no resulta ser un fenómeno social configurado sólo por un conjunto de personas de unas características determinadas, sino que resulta también inseparable de la idea o conjunto de ideas más o menos ampliamente compartidas sobre *qué es la infancia* (...) La infancia, en última instancia, es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia. (Casas, 2006, p.3)

Por este motivo en este estudio nos interesa partir de lo que los estudiantes dicen que es la infancia, *¿qué es un niño o una niña?* ¿A qué hacen referencia, a la infancia como grupo, como categoría social, como una generación de cada sociedad, como un intervalo

de edad, como una etapa evolutiva, a las relaciones entre padres e hijos, entre maestros y alumnos, a niveles más macro sociales como las relaciones entre el mundo adulto y la infancia de una sociedad determinada?

En este sentido el autor nos advierte que damos por sentado muchas cosas sobre la infancia que nos parecen obvias y evidentes pero que si profundizamos en ellas no lo son y nos impiden discutir e imaginar a la infancia desde otras perspectivas.

1.5 Concepción de Discapacidad

La discapacidad no es cuestión de enfermedades ni de injusticias, aunque a menudo las incluyen. La discapacidad y la minusvalía solo se evidencian cuando se activan los mecanismos y factores que las producen.

(Aznar, González, 2008)

1.5.1 Desde una perspectiva histórica

En este apartado vamos a desarrollar la concepción de discapacidad. Cabe resaltar que se hace necesario explicitar desde donde nos posicionamos en el proceso de investigación en torno a temas vinculados a la discapacidad.

En primer término no posicionamos desde un enfoque de derechos humanos, considerando a las personas con discapacidad, en este caso a niños y niñas con discapacidad, como sujetos de derechos. En este sentido existen un conjunto de normas internacionales como son la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad así como disposiciones constitucionales y leyes de derecho a nivel nacional dirigidas al cumplimiento efectivo de estos derechos.

Asimismo nos posicionamos desde un modelo social de la discapacidad por lo cual se hace necesario deconstruir algunos binomios conceptuales como son minusvalía/discapacidad, deficiencia/discapacidad, normalidad/anormalidad, los cuales se encuentran mediados por la ideología de la normalidad.

Partimos de considerar la discapacidad como una construcción socio-histórica y cultural.

Aznar y González (2008), realizan una genealogía de la discapacidad, comienzan historizando sobre el término y sus significados. El término discapacidad hizo su aparición después de la Segunda Guerra Mundial cuando los héroes de guerra volvían a sus hogares y las secuelas de la guerra les impedían retomar su vida. Por este motivo el Estado debía asumir la responsabilidad de hacerse cargo de los veteranos de guerra que se constituyeron en un grupo que, si bien siempre habían existido, ahora tenían un nuevo lugar social.

Luego, en la década del sesenta, el uso del concepto discapacidad se dio a los que presentaban un trastorno genético, congénito o juvenil.

Es importante poder hacer una diferenciación conceptual entre discapacidad y los términos minusvalía y deficiencia, que muchas veces son utilizados indistintamente.

La historia del concepto minusvalía o hándicap es bastante antigua *hand in cap* que significa en inglés “mano en la gorra”, era el nombre de un juego en el que se colocaba la apuesta de los participantes en un gorro y luego quien ganaba metía la mano en el gorro y se llevaba todo. Este juego que comienza con los jockeys se extendió a otros deportes como un sistema para equiparar oportunidades entre los deportistas. (Aznar, González, 2008; Miguez, 2013).

Sin embargo hacia 1960 se invierte totalmente el significado del mismo, pasando a llamar hándicap a la “carga” que lleva una persona que tiene una limitación o impedimento lo cual le impide participar socialmente en igualdad de condiciones.

Esta desigualdad en vez de promover cambios para compensarla ha despertado a lo largo de la historia mecanismos de control social que han tenido como efecto la marginación y la segregación de las personas con discapacidad. “Se los excluye por su diferencia y sufren más por la mirada social que los priva de autoestima que por sus propias limitaciones” (Aznar, González, 2008, p.21).

Deficiencia y discapacidad también son dos términos que se usan como similares pero no lo son.

En cuanto al término deficiencia el mismo alude a un atributo personal que tiene una marca corporal y sea en lo físico, sensorial, intelectual, mental, que ha sido diagnosticada desde un saber médico.

En este sentido los autores Aznar y González (2008) se refieren al paradigma del déficit. Nos recuerdan que los paradigmas son formas de ver las cosas, son como una especie de fábrica de pensamientos y produce “un rango limitado de productos, herramientas, teorías y políticas” (Aznar y González, 2008, p.21).

Para los autores dos paradigmas son los que organizan las formas que tenemos de ver, de pensar y de accionar con las personas con discapacidad: paradigma del déficit y paradigma de la diferencia.

En general la palabra déficit alude a una deficiencia en calidad o cantidad, a la falta de una función o a la limitación de una capacidad funcional, en definitiva a una desventaja.

Este paradigma concibe a la persona con discapacidad desde una concepción individual, desde la carencia y la incompletud. Por lo que promueve acciones para compensar, reemplazar, dar lo que le falta a la persona. Desde este paradigma una persona sorda solo puede ser entendida como alguien que le falta el sentido de la audición, no como un integrante de una comunidad, la comunidad sorda, que habla una lengua viso espacial como es la lengua de señas. Esta última sería la visión desde un paradigma de diferencia, ser sordo señala una diferencia de cultura, de pertenencia pero no una falta con respecto a

Desde el paradigma del déficit vemos como el estigma o el rótulo del diagnóstico eclipsa toda la realidad de esa persona. Desde las perspectivas socio-políticas como el interaccionismo simbólico, Goffman (2006) habla del estigma como una etiqueta negativa que unas personas aplican sobre otras y esto tiene como efecto el reforzamiento de la marginación social y en el ámbito educativo modalidades de escolarización segregadas. “La estigmatización, la alienación, la simbiotización, el aislamiento, son mecanismos usuales de plafonamiento, de exclusión y de trastorno del desarrollo de los vínculos y la subjetividad” (Aznar y González, 2008, p.23).

El elemento nuclear del otro paradigma es la diferencia, los autores la definen como la calidad o el estado de ser diferente, como una característica que distingue uno u otro,

uno del otro o del pro-medio. Este término proviene del latín *diferens* que significa dos caminos. Los autores interpretan que la discapacidad, desde este paradigma, sería una condición cualitativa de un sujeto que “va por otro camino”.

Pensar a las personas con discapacidad desde este paradigma implica tener una visión desde su potencial, de lo que pueden, pudieron y podrán. Los apoyos y las ayudas no son para suplir la falta sino para brindar lo que necesitan para vivir como les sucede a todas las personas. Este cambio de perspectiva nos permite pensar en el logro de cada vez mayores grados de autonomía en pos de una vida lo mas independiente posible recibiendo la ayuda que la persona necesite para esto en las distintas áreas y en los distintos momentos de su vida.

Luego de describir sintéticamente los dos paradigmas, del déficit y de la diferencia, cabe mencionar los modelos desde los cuales se interviene e investiga sobre discapacidad, estos son el modelo médico y el modelo social de la discapacidad.

1.5.2 Los modelos explicativos

El modelo médico que responde a un paradigma del déficit, tiene una concepción individual de la discapacidad, es decir que esa persona que fue diagnosticada con una deficiencia tendrá la responsabilidad de integrarse o no a los distintos espacios de la vida cotidiana.

Y, aunque parezca increíble hoy día, es el modelo que sigue primando. Solamente, que hoy día se lo solapa las más de las veces con el título de “bio-psico-social”. Un ejemplo de ello es la utilización constante de las definiciones de deficiencia y discapacidad de la Organización Mundial de la Salud OMS, que se utilizan en prácticas cotidianas, políticas de gobierno, programas de implementación de ministerios, etc.(Miguez, 2013, p. 6)

Según Aznar y González (2008) en su genealogía de la discapacidad, parten del *concepto de hombre normal* adjudicado a Quetelet, como los criterios de objetividad y cuantificación de las características humanas, esa normalidad es una normalidad estadística. Sobre esta base todo fue producido y diseñado para un hombre medio, un ser humano estándar.

En este sentido la discapacidad es una enfermedad que debe ser curada, rehabilitada. “La persona portadora de una deficiencia es mirada por alguien que tienen la capacidad de describirla, ocultando la esencialización y la objetivación detrás de términos técnicos, que devienen así instrumentos de poder” (Aznar y González, 2008, 30)

Lo interesante es pensar en la permanencia de este modelo, sostenido por el poder médico hegemónico, que hace que las propias personas con discapacidad, sus familias, los agentes de la salud y la educación, lo vivan con naturalidad dado que en el imaginario social es lo que se considera como correcto.

En cuanto al modelo social, es importante considerar que el foco de la mirada está puesto en lo social – colectivo y no en el sujeto individual -singular. La integración de las personas con discapacidad no es un problema individual sino un tema de responsabilidad social.

Este modelo ha sido impulsado por los movimientos de personas con discapacidad y sus familias, tiene una concepción de la discapacidad como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social.

En este sentido observamos como en la organización de nuestras sociedades se les asigna a aquellos integrantes que se prefiere no ver en forma cotidiana, un lugar en la periferia de las ciudades, en los márgenes de la misma.

1.5.3 La ideología de la normalidad

Cada uno de nosotros desde que nacemos nos vamos desarrollando en un cauce social. Ese proceso de socialización que implica el pasaje del ser biológico que somos al nacer al ser social en el que nos convertimos, implica un tránsito por distintos grupos de referencia y de pertenencia y un proceso de internalización de la ideología dominante, la ideología de la normalidad.

Angelino (2009) nos propone pensar la idea de que el déficit es producto de un largo proceso de naturalización de representaciones del cuerpo –completo, perfecto- que esa naturalización solo es posible como efecto ideológico de la ideología de la normalidad. La hipótesis central de su trabajo es que es la exclusión la que genera discapacidad y no a la inversa y que la normalidad es la fuerza que opera como legitimadora de tal exclusión.

Para la autora la discapacidad es un concepto relacional a su vez una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos. Nos propone correr los límites del análisis de la discapacidad de la esfera biológica individual a la esfera de las relaciones sociales. En ese sentido plantea la idea de discapacidad como dispositivo de control de los cuerpos en el sentido foucaultiano. (Angelino, 2009).

Se trata entonces de desnaturalizar los supuestos en los que se asienta el discurso hegemónico sobre la normalidad y sobre la *discapacidad*, de reconocer que aquello que se nos presenta como natural es producto de un conjunto de interacciones materiales y simbólicas históricamente situadas. Esto posibilita socavar la autoridad de las clasificaciones establecidas y de los poderes a ellas asociados. (Angelino, 2009, p. 136).

Desde esta ideología el déficit se vuelve el principio explicativo de la discapacidad. Las personas con discapacidad no solo son vistas como diferentes sino que de acuerdo a un sistema de relaciones y significaciones son ubicadas en distintos espacios y posiciones, que los configuran como desiguales.

1.6 Concepción de infancia con discapacidad

¿Quiénes son los niños del otro espejo?

Son aquellos que no pueden construir lo infantil de la infancia.

Por lo tanto: ¿qué es lo que constituyen?

Estevan Levin

1.6.1 Niño, niña con discapacidad como sujeto de derecho

El devenir niño, niña con discapacidad como sujeto de derecho está atravesado por el proceso de construcción socio-histórico-cultural de la infancia como categoría, de la concepción de discapacidad atravesado por el concepto de normalidad e ideología de la normalidad.

En la actualidad todavía existen dificultades para concebir a las personas con discapacidad como sujetos de derecho. En muchos ámbitos, incluido el educativo, existe una consideración como “los eternos niños”, desde esta concepción se los congela en

una etapa del desarrollo, de este modo se los eterniza en la discapacidad. Al desconocer la condición de sujeto en /de desarrollo, se los vulnera en sus derechos impidiendo el despliegue de las potencialidades de cada uno.

El reconocimiento social del niño como diferente al adulto ligado, como veíamos a nociones de inhabilitación e ineptitud, se traslada al derecho y la niñez nace conceptualmente, desde el punto de vista jurídico, unida a la imposibilidad de resolver cualquier problema de tomar decisiones, a los niños hay que cuidarlos, protegerlos resolverles los problemas.

El niño, como lo señala la mayoría de los códigos de infancia, es considerado jurídicamente como incapaz. Incapacidad que semánticamente supone: incompetencia, insuficiencia, torpeza, nulidad, impotencia, invalidez, inutilidad, mutilación, atrofia.

El modelo tutelar que tiene como base la concepción cultural de niño como incapaz, en lugar de proteger el derecho de los niños se propuso proteger simplemente a los niños. Lo cual establece una enorme diferencia no es lo mismo proteger los derechos de los niños que proteger a los niños. En el primer caso se concibe al niño como sujeto de derecho en el segundo como objeto de protección.

Como lo señala García Méndez (2004) todas las legislaciones en América Latina durante el S XX se inspiraron en la doctrina de la situación irregular. Esta doctrina considera al niño como objeto de tutela, focaliza su atención en la familia (la legítima) a la que protege antes que al niño. Es la época del asistencialismo estatal.

Este proceso asistencialista culmina en Uruguay con la sanción del Código del Niño (1934), el mismo es ampliamente discriminatorio ya que plantea dos categorías de infancia: la “regular” donde los niños y adolescentes cuentan con una familia y el acceso a los servicios de salud y educación, y la “irregular” donde los niños y adolescentes carecen de los mismos quedando sometidos a la decisión del Juez de Menores que dispone su internación en una institución estatal, privándolo de su libertad como medida de “protección”. En estas dos categorías de lo “regular-irregular” me cuestiono ¿dónde se ubicarían los niños, niñas y adolescentes con discapacidad? ¿De que dependería su inclusión en una u otra? ¿De ser ricos o pobres?

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) (CDN) aprobada en nuestro país en 1990 por la Ley 16.173, plantea al niño/a como portador y sujeto de derecho desde el Paradigma de la Protección Integral los derechos consagrados en la misma se aplican a todos los niños, niñas y adolescentes del Uruguay sin distinción alguna: no debiendo importar su raza, el color de la piel, el sexo, el idioma que hable, su opinión política, su religión, el país donde haya nacido, su etnia, su origen social, su posición económica, *que tenga un impedimento físico o psíquico* o cualquier otra condición del niño, de sus padres y de sus representantes legales.

Asimismo identificamos algunos artículos vinculados a la no discriminación “proteger a niños y adolescentes especialmente propensos a ser discriminados, como son *los discapacitados* o los refugiados”. “La CDN reconoce la necesidad de acciones positivas para igualar las oportunidades de los *menores de edad discapacitados* porque efectivamente, tienen el mismo derecho de participación que los demás.” (La Convención en tus manos, UNICEF, 2004).

Con la ratificación de la Convención el Estado uruguayo se comprometió a respetar todos y cada uno de los derechos y a tomar las medidas apropiadas y necesarias para garantizar que el niño se vea protegido. El Código de la Niñez y Adolescencia (2004) basado en los principios de la Convención, establece el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes sin discriminación alguna como sujetos de derecho. En su Artículo 10. (*Derecho del niño y adolescente con capacidad diferente*) plantea:

Todo niño y adolescente, con capacidad diferente psíquica, física o sensorial, tiene derecho a vivir en condiciones que aseguren su participación social a través del acceso efectivo especialmente a la educación, cultura y trabajo. Este derecho se protegerá cualquiera sea la edad de la persona. (Código de la Niñez y Adolescencia).

La condición de niño, niña con discapacidad hace que el pasaje de ser concebidos como objeto de control y protección de los adultos y el Estado (doctrina de la situación irregular) a la de consideración del niño como sujeto de derecho (doctrina de la protección integral) sea un tránsito con muchos obstáculos para sortear y por lo tanto más difícil de lograr. Lamentablemente son muchos aún los espacios sociales donde

emerge la doctrina de la situación irregular tanto explícita como subyacentemente en actitudes individuales y colectivas.

Podemos pensar que si bien la asistencia y protección de las personas con discapacidad fueron en determinado momento avances en la historia, en la actualidad devinieron en asistencialismo y proteccionismo y se transformaron en otras formas de segregación.

1.6.2 La construcción social de infancia con discapacidad

En la construcción social de la categoría infancia con discapacidad es importante considerar el concepto de (a) normalidad, éste ha encontrado su utilidad en la posibilidad de demarcar, delimitar entre yo y ellos, entre nosotros y ellos, entre uno mismo y los otros, en definitiva los que no son nosotros, los otros, los “raros”.

Pero ¿quienes son los otros?, en este caso los ciegos, los sordos, los rengos, los multimpedidos, los discapacitados, los pobres, pero también son los locos, los rebeldes, los homosexuales. Y tantos otros “deficientes” que serán construidos como una “alteridad anormal”. “Otro que ha sido y es todavía, inventado, producido, fabricado, (re)conocido, mirado, representado e institucionalmente como otro ‘deficiente’, una alteridad ‘deficiente’, o bien, aunque no sea lo mismo, otro ‘anormal’, una alteridad anormal” (Skliar, 2002, p.113).

Se hace necesario visualizar el proceso de construcción socio-cultural de la diferencia, en el cual encontramos no solo la noción de discapacidad, su representación social, la asignación del lugar de discapacitado a sujetos reales y concretos que condicionan los proyectos vitales y la producción de subjetividad. Subjetividad que se construye desde la “mirada del otro” que lo ve como “el otro anormal”.

La discapacidad no se circunscribe solo a un fenómeno biológico o a la ausencia de determinada habilidad, es una condición en donde se entretajan diversos aspectos, anatomofisiológicos, psicológicos, sociales, culturales, históricos, al decir de Morin en un complexus. Este término significa lo que está tejido junto, existe un tejido interdependiente, interactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes, las partes ente ellas.

En este sentido nos posicionamos desde un modelo de discapacidad que nos permita comprender y abordar su enorme complejidad, que supera inmensamente el déficit orgánico o mental de una persona, entendiéndola como un fenómeno multidimensional y multideterminado, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social.

La construcción socio-histórica de la concepción de niño con discapacidad está íntimamente ligada a la concepción de normalidad, como categoría de señalamiento, a la ideología de la normalidad como mencionamos en el apartado anterior.

Foucault realiza una genealogía de la anormalidad planteando que ésta se constituye a partir de tres elementos o figuras. En primer lugar el monstruo humano que hace su aparición en el campo jurídico biológico violando las leyes no solo de la sociedad sino de la naturaleza, es lo que combina lo imposible y lo prohibido.

Dice Foucault (2007) que lo que suscita el monstruo es la violencia, la voluntad lisa y llana de supresión o bien los cuidados médicos o la piedad. El monstruo es, entonces, la forma natural de la contra naturaleza. El gran modelo de todas las pequeñas diferencias. Para el autor este es el problema que encontramos a lo largo de todo el siglo XIX. Luego plantea en segundo y tercer lugar al individuo a corregir y al niño masturbador.

Creo que, para situar esta especie de arqueología de la anomalía, puede decirse que el anormal del siglo XIX es el descendiente de estos tres individuos, que son el monstruo, el incorregible y el masturbador. El individuo anormal del siglo XIX va a seguir marcado –y muy tardíamente, en la práctica médica, en la práctica judicial, tanto en el saber como en las instituciones que van a rodearlo– por esa especie de monstruosidad cada vez más difusa y diáfana, por esa incorregibilidad rectificable y cada vez mejor cercada por ciertos aparatos de rectificación. (Foucault, 2007, p. 61)

La discapacidad, como monstruosidad, es el reflejo de la excepción por definición, a la que se intentará corregir por todos los medios disponibles. Foucault plantea que como noción jurídica, aparece en el derecho romano como dos categorías: la del monstruo propiamente dicho y la de la deformidad, la lisiadura, el defecto (el deforme, el lisiado, el defectuoso: eso es lo que se llama *potentum u ostentum*), lo que hoy sería la persona con discapacidad. La idea de discapacidad está ligada a la dicotomía normal-anormal, la

persona con discapacidad sería considerada como una persona que no es normal. Foucault refiriéndose al funcionamiento del poder llama “poder de normalización” al control ejercido por esta nueva categoría de personas.

El monstruo mezcla de especie humana y animal estaría fuera no solo del orden de la naturaleza sino también de la ley, sin embargo el lisiado está contemplado por el derecho civil o canónico aunque transgreda de algún modo las leyes naturales.

Foucault plantea la existencia durante el S XVIII de un proceso general de normalización política, social y técnica que tiene efectos en la educación (escuelas normales, especiales), en la medicina (Hospitales, Psiquiátricos) así como en la producción industrial. En la actualidad las personas con discapacidad son definidas por una instancia de poder médica y legal, el diagnóstico médico que determina si son o no amparados por la ley y los beneficios y tratamientos que les corresponden. En este sentido la “norma” que los califica también pretende corregirlos, ni los excluye ni los rechaza, los somete a técnicas positivas de intervención y transformación.

El ejercicio del poder penetra en los cuerpos de las personas, de los niños, en su subjetividad y en su forma de vida, pasando del poder ejercido directamente como castigo (sociedades disciplinarias) a mecanismos y dispositivos más sutiles (sociedad de control) que apuntan a lograr que las personas internalicen las pautas y códigos de integración o exclusión. Esta biopolítica de la población se constituye como biopoder, mecanismos de poder que actúan como administradores de la vida.

Sobre los cuerpos de los niños con discapacidad se ejerce un poder que legitima un sistema de dominación, disciplinamiento y control del cuerpo lo cual se ve reflejado en todos los tratamientos médicos, ejercicios, férulas, arnés, reeducaciones, dirigidos a compensar la incompletud, la carencia, la falta. Control que en última instancia pretende expulsar, aniquilar, corregir, censurar, moralizar, en definitiva, domesticar aquello que excede los propios límites, todo lo Otro.

Esta construcción de lo anormal construye a su vez un Otro que encarna nuestros miedos más profundos.

Nuestro más absoluto temor a la incompletud, a la incongruencia, a la ambivalencia, al desorden, a la imperfección, a lo innombrable, a lo

dantesco,...Un Otro cuyo todo y cada una de sus partes se han vuelto objeto de una obscena y caritativa curiosidad, de una inagotable morbosidad, de una p rfida etnografía de lo mismo, de un sueño o ideal de completamiento del otro, de perfectibilidad del otro, de corrección del otro, de normalización del otro. (Skliar, 2002, p.114)

En este sentido se ha ido construyendo, en los diversos ámbitos sociales y educativos ese otro diferente que carga con una historia que va desde el no ser al ser anormal, desviado, objeto de protección y asistencialismo, hasta la actualidad en la que las propias personas con discapacidad y sus familias constantemente est n impulsando a recorrer los caminos que nos conduzcan a ver su potencial y su ser como persona, como sujeto de derecho.

Niños, niñas y jóvenes con discapacidad que históricamente han estado permanentemente interrogando y cuestionando los presupuestos teóricos, clínicos, educativos y prácticos.

En la inter fase entre la Educación y la Psicología, se han ido gestando también concepciones educativas en relación al tránsito de niños y niñas con discapacidad por el ámbito educativo.

1.6.3 Concepciones educativas sobre los niños y niñas con discapacidad: tres modelos

Ligada a la evolución de la concepción de infancia con discapacidad están las concepciones acerca del tipo de educación que niños, niñas y jóvenes con discapacidad deben recibir. En este sentido encontramos a lo largo de la historia distintos modelos de atención e interpretación de la discapacidad.

Estos modelos no se han sucedido con un orden cronológico sino que en las prácticas educativas derivadas de los mismos subyacen y coexisten componentes de cada uno que en ocasiones resultan contradictorios. Estos modelos están estrechamente vinculados al momento socio-histórico y las formas de organización social de cada época.

Según Viera (2012) encontramos tres modelos claramente identificados. El primer Modelo es el Tradicional que deriva del neopositivismo (Astorga, 2001, Aguiar 2004).

En este modelo las personas con discapacidad pasan de ser objeto de asistencialismo a convertirse en sujeto de estudio. En ese sentido la Medicina, la Psicología y la Pedagogía los toman como objeto de estudio y apuntan todos sus conocimientos a la educación de las personas con discapacidad. Es así que se justifica la construcción de centros especializados, en general ubicados en las afueras de las ciudades, como forma de mantener separados a los “anormales” y proteger en última instancia a los “normales”. Es el origen de la Educación Especial desde una concepción médico-educativa, el foco está puesto en la corrección y en la “cura” de las deficiencias.

El efecto devastador de este modelo es justamente la exclusión social de las personas con discapacidad.

Luego encontramos el Modelo Rehabilitador, se consolida luego de la segunda guerra mundial y también tiene una concepción individual de la discapacidad. Ha estado muy influido por la psicología, especialmente por los conocidos trabajos psicométricos de Binet-Simon. La dinámica de este modelo es que un equipo de especialistas diseñe un proceso rehabilitador que se proponga la rehabilitación de ciertas destrezas y/o habilidades. La idea es evaluar, medir para rehabilitar de ahí la importancia que cobró la psicología como fundamento científico para este modelo, se instalan equipos especializados dentro de la escuela especial.

En este modelo se ubica la perspectiva integracionista que tendría sus orígenes en el concepto de normalización, es decir que las personas con discapacidad pueda llevar adelante una vida lo más normal posible. Se apuesta a integrarlos a la sociedad tempranamente de ahí que eso sea un avance con respecto al modelo segregacionista tradicional.

Aparece el concepto de necesidades educativas especiales en el “Informe Warnock”, donde se sientan las bases de otro concepto importante para este modelo en el ámbito educativo, el de adaptaciones curriculares. Vemos como se refuerza la perspectiva individualista de atención educativa de niños con discapacidad dada la presencia de las aulas integradoras y de docentes integradores e itinerantes.

Según Skritic (1997) este modelo perpetua la creencia de que existen dos clases de seres humanos, los que tienen deficiencias y los que no, lo cual refuerza la patologización de

las diferencias humanas y organiza la educación según categorías y programas. Es justo reconocer que este modelo supuso un avance con respecto al anterior pero continúa poniendo el foco del problema en la persona con discapacidad.

Por último el modelo inclusivo, tiene una forma de entender la discapacidad que se inicia en el Movimiento de Vida Independiente en EEUU en los años sesenta como consecuencia del retorno de los soldados americanos de la guerra de Vietnam.

La concepción de discapacidad asociada a este modelo, es una concepción social centrada en que las dificultades educativas tienen su origen en la segregación escolar y no en la persona. Por este motivo lo que hay que transformar es el sistema educativo en su conjunto.

Esta concepción implica un giro de perspectiva que se propone visualizar las barreras para el aprendizaje y la participación (Ainscow, 2000), estas barreras surgen tanto de la inaccesibilidad en los edificios, el mobiliario inadecuado como de los planes de estudio, el déficit en la formación docente y la falta de apoyos.

El modelo inclusivo que responde a la concepción de una educación inclusiva, una educación para todos (Declaración de Salamanca, 1994), no solo de niños y niñas con discapacidad, es un modelo centrado en la respuesta educativa que necesitan y no en las diferencias individuales. El término diversidad surge como un concepto más amplio que alude a una condición de lo humano.

1.7 Concepción de inclusión educativa.

*Qué cada niño pueda asistir, participar y aprender,
junto a sus hermanos, amigos y vecinos
en la escuela de su barrio...
Las Escuelas son para Todos. Pilar Arnáiz.*

1.7.1 Inclusión educativa un concepto que evoluciona

La concepción de inclusión educativa ha tenido una evolución, en el ámbito educativo el término inclusión surge en la década de los 90 con el propósito de sustituir al de integración hasta ese momento dominante en la práctica educativa.

La idea de una educación para todos se promovió en el foro internacional de la UNESCO celebrado en Jomtien en 1990 en Tailandia, con el propósito de ofrecer la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y asegurar el bienestar individual y social de todas las personas en el sistema educativo formal.

Luego en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, organizada por el Ministerio de Educación y Ciencias de España y la UNESCO en 1994, se elaboró un documento conocido como la Declaración de Salamanca. En el mismo se produce una amplia adscripción al reconocimiento del derecho a la educación y se generaliza la inclusión como principio central que ha de guiar la política y la práctica para la construcción de una educación para todos.

El concepto de inclusión educativa es un concepto polisémico que ha tenido a lo largo de estos años enormes adhesiones y escasas resistencias. Algunos autores lo han definido como meta a alcanzar, como proceso o como un nuevo paradigma en construcción. Mancebo (2010) citando a Braslavsky lo coloca en la categoría de conceptos estelares, en el sentido de que ha adquirido en los últimos años gran protagonismo en los discursos de las políticas educativas.

Consideramos que la inclusión educativa alude a un cambio de paradigma en el sentido de que implica un cambio de visión, organiza una mirada diferente sobre el problema de la exclusión socio-educativa.

Su supuesto básico es que es el sistema educativo en general el que tienen que modificarse para responder a las características y necesidades de todos los estudiantes y no que sean los estudiantes quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él.

Por este motivo algunos autores como Aguerrondo (2008) hablan de que la inclusión educativa es, en la actualidad, un paradigma en construcción.

1.7.2 La educación inclusiva es un derecho

La educación inclusiva es un derecho de todos los niños y niñas, y no sólo de aquellos que presentan dificultades. Desde esta concepción se reconoce el derecho de los niños a ser diferentes como legítimo, valorando explícitamente la diversidad como condición inherente a lo humano, desde una ética de la diversidad.

Entre los derechos del niño está el de ser valorado, comprendido y apoyado desde su singularidad. Educar en la diversidad implica reconocer las diferencias existentes entre las personas, reconociendo la riqueza de lo diverso.

Las ideas que subyacen a una educación inclusiva se basan en los Derechos Humanos, no se admite ninguna discriminación o segregación por motivos de diferencias individuales o aspectos sociales.

El derecho a la educación, como derecho humano fundamental, quedó promulgado desde la Declaración de los Derechos Humanos por la ONU en 1948. Asimismo la Convención de los Derechos del Niño (1989) retoma el tema en los artículos 28 y 29.

Sin embargo, a pesar del tiempo que ha pasado, los resultados educativos en las diferentes regiones del mundo siguen generando preocupación por los altos índices de exclusión socio-educativa, Uruguay es un ejemplo de esto. Es necesario superar esta problemática y lograr una educación de calidad y equidad para todos.

Para lograr este propósito necesitamos de una escuela inclusiva que valore las diferencias y la diversidad, brinde posibilidades de acceso al conocimiento, destrezas e información como oportunidades para el desarrollo tanto de los niños como de los docentes. Adapte la educación a las características de los estudiantes, tomando en cuenta sus conocimientos previos, lo que es capaz de hacer, su potencial y su estilo de aprendizaje.

Que apunte a la enseñanza cooperativa y a la colaboración entre estudiantes, docentes y con las familias así como otros miembros de la comunidad. Tenga una flexibilidad en la organización y contenido, se proponga un mejoramiento continuo y apueste a construir comunidades inclusivas. (Rodríguez, 2009).

1.7.3 Diferenciando conceptos: integración /inclusión

Es importante en este punto realizar una diferenciación conceptual de los términos integración e inclusión los cuales son muchas veces utilizados indistintamente por los distintos actores educativos.

Esta diferenciación está vinculada a los diferentes paradigmas y modelos en educación que se han ido planteando en los últimos tiempos.

En este sentido el término inclusión se diferencia y se aleja del concepto de integración, el enfoque de la educación inclusiva es un paso hacia delante respecto al planteamiento de la integración.

La integración es parcial y condicionada, en la medida que ha tenido como propósito principal facilitar la transición de los alumnos con discapacidad a la escuela común, apoyando su proceso de integración y aprendizaje en un nuevo contexto educativo. La integración tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.

Es por ello que a nivel de la currícula se plantea realizar adaptaciones curriculares para atender a las necesidades de cada niño. Las adaptaciones curriculares están asociadas a una perspectiva integracionista son definidas como estrategias educativas dirigidas a niños con necesidades educativas especiales. Las mismas pueden ser significativas o no dependiendo de si modifican elementos básicos del curriculum.

La inclusión constituye un enfoque diferente que permite identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. El adjetivo inclusivo es utilizado cuando se busca calidad para todas las personas con o sin discapacidad.

Por este motivo decimos que el término inclusión sería más amplio y abarcativo que el de integración, si bien surgen en momentos históricos diferentes hay una co-presencia de ambos en la actualidad.

Booth y Ainscow (2001), entienden la inclusión educativa como un proceso sin fin, de cambio sistemático que tiende a eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en la vida escolar. Así como también maximizar los recursos del centro y la comunidad para apoyar el aprendizaje y la participación.

Es por este motivo que estos autores definen la inclusión educativa en base a tres dimensiones de análisis interrelacionadas en la vida de los centros: su cultura, su política y su práctica. Los autores plantean que el proceso inclusivo consiste en crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

Esta concepción de inclusión educativa, en un sentido amplio, se refiere entonces a todas las personas vulnerables o pasibles de exclusión por diversos motivos, y no solo a los sujetos caracterizados como con necesidades educativas especiales (NEE).

El concepto de necesidades educativas especiales surge por primera vez en el Informe Warnock, el mismo alude a una perspectiva individual de las dificultades y de la discapacidad dado que

Booth y Ainscow proponen el concepto de “barreras para el aprendizaje” y la participación en lugar del término “necesidades educativas especiales”. La perspectiva de estos autores implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y de la discapacidad. Contrasta con el modelo clínico de las dificultades en educación que se consideran producidas por las deficiencias personales. “Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas” (Booth & Ainscow, 2001, p.22).

En este sentido el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es un concepto relacional e interactivo, surge de la interacción entre los estudiantes y sus contextos.

1.7.4 Inclusión educativa de niños con discapacidad

Como veíamos en la sección anterior, consideramos que la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la persona, sujeto de derecho, niño, niña y la sociedad.

La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea. Es entonces, que sobre el déficit real del cuerpo la sociedad construye las diferencias sobre lo biológico, que hacen que la discapacidad exceda el límite del tratamiento específico.

Desde este punto de vista, y partiendo de la concepción de que la deficiencia no causa la discapacidad, y que las posibilidades de las personas van a depender más de las barreras materiales y mentales, actitudinales legitimadas por la sociedad que de las del propio cuerpo, apostamos a un modelo de abordaje que asuma la discapacidad como condicionante pero no determinante de la vida de los sujetos, y desde allí se valide su dignidad, sus derechos y su capacidad de ser persona.

Para este estudio nos interesa conocer las concepciones que tienen los futuros docentes sobre los niños y niñas con discapacidad y el ejercicio de su derecho a la educación. Consideramos que focalizar la mirada en ésta población hace un efecto de lupa, es decir nos permite una imagen aumentada, amplificadora, dimensionando la problemática a abordar.

La inclusión educativa es, en la actualidad, una pieza clave para la política educativa de muchos países, incluyendo Uruguay.

De acuerdo con las obligaciones asumidas ante los distintos pactos y tratados tanto internacionales como regionales que Uruguay ha ratificado, en especial la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989, ratificada en setiembre de 1990) y la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006, ratificada en 2008), el Estado uruguayo tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Ratificar una convención internacional implica el compromiso por parte del Estado de modificar todas sus leyes para que estén en correspondencia con los principios que las Convenciones promueven. En este sentido, en base a los principios de la CDN se

elaboró el Código del niño en el 2004 que vino a sustituir al anterior que era del año 1934.

En relación al derecho a la educación, a nivel de las familias la contemplación de la obligatoriedad de la Educación en la Constitución de la República (Art. 70°) y la promulgación de las Leyes 18.437 (Ley General de Educación, en 2008) y 18.651 (Protección integral de personas con discapacidad, en 2010) para garantizar este derecho en nuestro país.

La inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad alude justamente a la posibilidad real de ejercer su derecho a la educación, a una educación de calidad.

En este sentido, desde una perspectiva histórica y considerando a la educación como un derecho humano fundamental, se ha pasado de la segregación de los niños y niñas con discapacidad a la inclusión social y educativa.

Pensando en este proceso en el ámbito educativo podemos visualizar que pasamos de la desatención y marginación a la Educación Especial, de ahí a la integración y a luego a la educación inclusiva. Dada la segregación que esto ha generado se pasó a la Normalización e Integración, lo que finalmente dio lugar a la Inclusión educativa, laboral y social poniendo énfasis en las modificaciones actitudinales y ambientales.

Aparecen planteamientos y programas innovadores como los de la escuela inclusiva (escuela para todos), el diseño de apoyos para la vida más autónoma, la autodeterminación de la persona y la búsqueda de la calidad de vida.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas garantiza que niños y niñas con discapacidad sean incluidos en las escuelas de su barrio, de su comunidad y en las aulas comunes con los apoyos necesarios.

En el Artículo N 24 sobre Educación de la CDPD, se plantea que toda persona con discapacidad tiene derecho a la educación, a estar incluidas en el sistema general de educación y tengan los apoyos necesarios para su formación real. Impartiendo la educación en los lenguajes que sean adecuados a las personas, se formarán profesores que conozcan la lengua de señas y el sistema Braille. También deberán garantizar que las personas con discapacidad accedan a la educación superior y profesional.

La inclusión refiere a la inserción total e incondicional del niño con discapacidad a la educación. Implica cambios paradigmáticos, transformaciones profundas, en la medida que exige un movimiento en pos de que la sociedad se adapte a las personas y no que las personas con discapacidad se adapten a los modelos de sociedad, por ello se plantea que la inclusión no disfraza las limitaciones.

Actualmente estamos en un momento crítico para la educación de niños y niñas que presentan limitaciones y dificultades, apuntando desde el punto de vista teórico y discursivo a los principios de la educación inclusiva pero a nivel de las prácticas educativas existe un importante desfasaje para que la misma se haga efectiva.

Observamos que los niños con discapacidad que se encuentran integrados en la escuela común lo hacen a partir del esfuerzo y la voluntad personal, de algunas escuelas y de algunos maestros. Integración que en su mayoría apunta a la sociabilidad, quedando como fondo e invisible el proceso de aprendizaje de ese niño o niña, aduciendo el docente la falta de formación específica y acorde para el trabajo con niños y niñas con discapacidad.

En este sentido, desde nuestro ejercicio profesional en el ámbito educativo hemos escuchado permanentemente en los discursos de los docentes y también de los futuros docentes, estudiantes de magisterio, que no se encuentran preparados para atender educativamente a niños y niñas con discapacidad.

Ante la seria problemática que enfrenta el país sobre la exclusión socioeducativa, Mancebo (2010) plantea la metáfora del puzzle diciendo que estamos ante “un modelo para armar”. Donde las piezas de las políticas de inclusión educativa y de profesionalización docente deben encajar de manera perfecta si pretendemos superarla.

La autora refiere al desfasaje que existe entre la implementación de políticas educativas compensatorias y la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad con el propósito de promover comunidades educativas inclusivas.

En este sentido existen experiencias internacionales (Ainscow, 2005; Slee 2001; Infante 2010) y algunos estudios nacionales sobre concepciones docentes (Viera, 2012) que

permiten visualizar la importancia de abordar aspectos vinculados a la formación docente.

Consideramos que si desde la agenda educativa nacional se pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de los profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales.

1.8 Formación docentes: competencias docentes e inclusión educativa

Consideramos que la inclusión educativa es también un nuevo marco de referencia para la formación docente, en ese sentido se torna en un desafío el desarrollo de nuevas competencias profesionales en los docentes para ser agentes de inclusión educativa y poder responder a los retos que esta conlleva.

En este punto es importante explicitar por qué hablar de competencias y cuáles serían **las competencias** con las que tienen que contar los futuros docentes para desenvolverse en los nuevos escenarios complejos, en una sociedad donde lo permanente es el cambio y la incertidumbre.

Podemos encontrar en la literatura académica un amplio desarrollo histórico de la noción de competencia, nos interesa para este estudio como se ha significado el mismo en el ámbito educativo.

El término competencia se utiliza en diversos y varios sentidos, en nuestra lengua puede ser usado como un sustantivo o como un adjetivo referido al ser competente. En este sentido cobra diversos significados tanto como idoneidad de un profesional, rivalidad en el deporte o como la atribución legítima de un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un problema. (Protesoni, 2014)

En el ámbito educativo según Pinilla (2007) aparece por primera vez en el año 1957 la noción de competencia utilizada por el lingüista Noam Chomsky para referirse al acervo

cognoscitivo que el hablante tiene de una lengua. Luego con los aportes de la sociolingüística en la década del 70, la noción de competencia queda ligada a la capacidad de realización situada y afectada por el contexto en el que se desenvuelve el sujeto y se desarrolla la comunicación.

En la década del 80 Canale citado por Protesoni (2014) realiza una revisión del concepto de competencia comunicativa. Estos aportes de la lingüística y la sociolingüística a la teoría de Piaget, se formula la noción de competencia cognitiva.

Siguiendo a Pinilla (2007) es Bloom en el ámbito educativo el que se refiere a la formación integral por competencias proponiendo tres objetivos el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor de un ser que piensa, siente y actúa.

La evolución del término competencias desde sus comienzos a la actualidad, vinculado a la educación, lo ha convertido en un concepto polisémico. Por esta razón es necesario explicitar su significado y el desafío que implica trabajar sobre competencias para quienes están vinculados a la formación de recursos humanos y al desarrollo de profesionales en la educación. Según Boadilla (2007) existe el fantasma del eficientismo de la globalización que tiende a ligar la educación formal y profesional con el sector productivo.

Ligar la noción de competencia a un carácter eficientista y utilitario asociado a la subordinación de la educación al sector productivo, ha generado resistencias a trabajar con la noción de competencias en la educación. Por percibir el riesgo, según Protesoni (2014), de vincular la educación con el mundo laboral sin considerar el desarrollo personal y la formación integral como sujeto afectivo, social, político y cultural.

Desde esta concepción es que consideramos la noción de competencia en este estudio, desde su carácter evolutivo y aprendido, contextualizado y respondiendo a las necesidades de la sociedad en su conjunto.

Según Miller (1990) desde un formato de pirámide las competencias involucran en la base un *saber*, luego un saber utilizar esos conocimientos *saber cómo* y en el vértice coloca la actuación procedimental, *saber hacer*. La noción de competencia liga y

articula conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales contextualizados en determinado ámbito y momento socio-histórico y cultural.

Es por esta razón que nos interesa conocer cuáles son las competencias, desde el punto de vista de los estudiantes de formación docente como protagonistas del cambio educativo que implica la educación inclusiva, que se necesitan adquirir para promover la inclusión educativa en estos tiempos.

Según Marcelo (1994), entre las características del docente en la escuela inclusiva se encuentra las del conocimiento de los contextos educativos para realizar adecuaciones curriculares, la vinculación de la teoría con la práctica, un profundo conocimiento de la disciplina que enseña, así como conocimiento cultural general, referido a los componentes psicopedagógicos, científicos, culturales y prácticos.

En este sentido, siguiendo a Robalino (2005), existe una tensión entre el rol tradicional, que sostiene que la función del docente es fundamentalmente pedagógica-didáctica, encerrado en el aula, trabajando en soledad al margen de la responsabilidad social de la educación; y la idea de un desempeño docente desde una visión renovada e integral. Entendida como el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social.

Para González (2008), deben desarrollar competencias profesionales para atender la diversidad cognitiva, cultural y social de los grupos de estudiantes; trabajar en colaboración; usar las tecnologías de la información y comunicación como herramientas mediadoras en el aprendizaje; realizar innovaciones educativas; organizar la propia formación continua, manejar una segunda lengua, comunicarse con el entorno social, desarrollar la inteligencia emocional y la capacidad de resolver conflictos institucionales de forma dialogada. Según el autor, de acuerdo a este perfil se debería revisar y rediseñar los Planes de Estudio de la formación inicial o de grado.

Otros autores como Rodríguez Espinar (2003) y Perrenoud (2004) señalan que el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para enfrentar diversas situaciones educativas:

- Dominar el conocimiento disciplinar y las herramientas relacionadas: diseño, planificación y gestión.
- Innovar sobre su práctica docente reflexionando e investigando sobre la misma.
- Trabajar y generar conocimientos en diferentes entornos de aprendizaje.
- Trabajar en equipo y en colaboración con colegas, potenciar el trabajo colaborativo entre los estudiantes.
- Favorecer un clima de motivación hacia el aprendizaje.
- Informar e implicar a las familias
- Poseer habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere.
- Ser sensible a las demandas, necesidades y expectativas tanto de los estudiantes como de la sociedad.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de su profesión.

Por otro lado, Blanco (2005) sostiene que los docentes sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen deberán tener conocimientos básicos, teóricos y prácticos en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes.

En cuanto a las características del nuevo docente, la autora señala que se necesita que sea capaz de asumir riesgos y que pruebe nuevas formas de enseñanza, reflexivo sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional, que sea colaborativo con otros docentes, profesionales y familias, un docente que personaliza las experiencias comunes de aprendizaje, conocedor de todos los estudiantes, con altas expectativas sobre el aprendizaje de todos los alumnos y les brinde el apoyo que necesitan evaluando el progreso de estos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.

Para Rodríguez (2009), éstos son aspectos fundamentales que deberían incluirse en los programas de formación inicial de docentes.

En esta misma línea de la formación, Mancebo (2010) sostiene que en las dos últimas décadas, la mirada sobre la formación docente ha variado sensiblemente y se habla de

proceso de profesionalización en el que resultan claves dos factores: el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo.

En relación a éstas últimas la autora realiza un interesante análisis de la situación uruguaya. Si bien no nos centraremos en ellas en esta investigación, sí las consideramos de suma importancia por la influencia que tienen las mismas a la hora de implementar proceso de inclusión educativa.

Los docentes uruguayos gozan de empleos estables pero el trabajo docente como tal asume algunas características de inestabilidad que conspiran contra la calidad de la enseñanza impartida, lo cual puede ser particularmente serio cuando se quiere impulsar procesos de inclusión educativa. (Mancebo, 2010, p. 23)

En esta investigación nos interesa el factor clave del desarrollo profesional que comienza con la formación inicial y continúa con la formación permanente o en servicio. En este sentido la autora nos convoca a pensar en el desarrollo profesional docente en perspectiva de inclusión educativa.

Para Mancebo (2010) la pregunta central que debemos formularnos es pues ¿cómo formar a los maestros y profesores para que se conviertan en verdaderos agentes de inclusión?

La autora plantea que es importante considerar, tanto en la formación inicial como permanente, las siguientes líneas en el proceso de transformación de la formación docente:

Trabajar fuertemente sobre las representaciones docentes buscando que las nuevas generaciones docentes desnaturalicen el fracaso escolar, confíen en sus posibilidades pedagógicas para revertirlo, acepten al diferente y reconozcan que las personas pueden recorrer diversas trayectorias académicas, tomen conciencia que la desigualdad puede operar como una verdadera trampa para el ejercicio docente, asuman plenamente que los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren un fuerte componente afectivo. Trascender el plano de los contenidos

y definir las competencias que deben incorporar los futuros docentes para ser agentes de inclusión. Formar para el ejercicio de otros roles educativos que no son el de docencia directa así como preparar a los futuros docentes para el trabajo interdisciplinario. (Mancebo, 2010, p.37)

Nos interesan particularmente algunas de las líneas planteadas para la transformación de la formación docente, trabajar sobre las representaciones o concepciones docentes, tener en cuenta el componente afectivo del aprendizaje, definir las competencias docentes para ser agentes de inclusión y reinventar el rol docente.

La autora afirma que para revertir el fracaso escolar es clave la mirada y la voz de los docentes y los futuros docentes porque son ellos quienes pueden naturalizar las diferencias de capital cultural que traen los estudiantes o bien rechazar tal naturalización, realizando un trabajo de desnaturalización de las mismas.

Considerar la dimensión afectiva y el clima emocional del aula como condicionantes del proceso de aprendizaje así como la importancia de personalizar el proceso educativo.

La inclusión educativa exige dejar atrás la homogeneidad y el dispositivo único, la “escuela de taller único”, asumiendo la heterogeneidad y buscando permanentemente la innovación.

La inclusión educativa implica un proceso de cambio escolar y personal. Esto requiere de la resignificación o la reinención del rol docente y considerar no solo el desarrollo profesional del docente sino el desarrollo personal.

Compartimos con Perrenoud (1994) la visión de la docencia como un “oficio complejo”, que implica la movilización de competencias múltiples e involucra los rasgos de personalidad, por lo cual hay que apuntar a la “formación global de la persona”.

Éste autor nos advierte que no se pueden adquirir todas las competencias en la formación inicial, pero sí es necesario adquirir las principales, las que sean flexibles,

polivalentes y abiertas, que le permitan a los futuros docentes resolver situaciones conflictivas.

Este aspecto de desarrollo personal no se trabaja en la formación docente de manera explícita sino que queda en el orden de lo implícito, del curriculum oculto.

Para Contreras (2010) la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos. El saber es fruto de la experiencia, experiencia entendida como lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo, tiene siempre un fuerte componente personal, el oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado.

Al enseñar, uno se expone, *se* enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo *presencia*. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal. (Contreras, 2010, p. 64)

La inclusión educativa requiere de altos niveles de competencia y compromiso docente, por lo cual se deberán desarrollar potentes políticas de profesionalización docente que definan las competencias, contemplen el desarrollo personal y tengan en cuenta la formación ética y política de los docentes.

Por todo lo expuesto anteriormente existe una clara relación entre las concepciones de la docencia y las prácticas docentes, mediatizadas por el contexto organizacional. De acuerdo con las ideas de Bruner (1997), las prácticas educativas en el aula están basadas en una serie de creencias populares que tienen los docentes sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño/a, de ahí la importancia de explicitarlas y re-examinarlas.

Además de las concepciones de los docentes, influyen las expectativas que estos se formulen sobre el aprendizaje de sus alumnos con discapacidad.

En relación con las expectativas docentes, es interesante considerar que existe una relación significativa entre las expectativas del profesor y el rendimiento del alumno. Valle y Núñez (1989), realizan una revisión de las investigaciones realizadas (Rogers 1987, Rosenthal y Jacobson, 1980, Nickel 1981), parten de la hipótesis de que las expectativas del profesor determinan en mayor o menor grado el rendimiento del alumno. Afirmar ésta hipótesis lleva a los autores a pensar en la idea de que el profesor puede hacer que un alumno logre grandes éxitos o que por el contrario se hunda académicamente, como efecto de sus expectativas.

En resumen, podríamos afirmar que las características de los alumnos, más o menos directas, son la fuente principal para el establecimiento de expectativas por parte del profesor y que, de alguna forma, estas últimas influyen en el rendimiento de los alumnos. No obstante, no es fácil, o por lo menos hasta el momento no está muy claro, conocer el alcance, de cada una de las variables por separado, ya que muchas de las veces el profesor no se forma expectativas por influencia de una única variable, sino que es la combinación de muchas de ellas la responsable de la génesis de tales juicios. (Valle y Núñez, 1989, p.299)

Las expectativas del docente no son ni buenas ni malas en sí mismas, sino que su efecto puede ser positivo o negativo de acuerdo a los juicios que ése se formula y su conducta en el aula. Según los autores, también es válido considerar los aspectos personales en el vínculo educativo, es decir tanto del docente como del alumno.

Si el docente tiene una concepción de infancia con discapacidad con connotaciones negativas y ambivalentes, será difícil que pueda formularse expectativas altas sobre el aprendizaje de ese niño. De ahí la importancia de poder trabajar con estos aspectos haciendo explícito lo implícito, y buscando que los docentes tengan altas expectativas de todos los alumnos, incluidos los niños y niñas con discapacidad.

Destacamos la importancia de conocer las concepciones que tienen los estudiantes de magisterio sobre los niños con discapacidad y la inclusión educativa para saber cuál es su punto de partida, sus expectativas y las necesidades formativas al respecto, no solo para el desarrollo de competencias, de los aspectos personales, sino también de lenguajes comunes que incidan en la cultura y en acciones de intervención educativa de atención a la diversidad.

Compartimos con Fullan (1993) que la formación docente, en la actualidad, en este nuevo paradigma, tiene el honor de ser simultáneamente el peor problema y la mejor solución en educación. Es necesario que el sistema educativo todo, la escuela y los docentes inicien procesos de mejora educativa donde puedan repensarse a sí mismos, reformularse, revisarse.

Esto no significa que se cargue sólo sobre los docentes y sobre la escuela la responsabilidad social y el compromiso que tenemos todos como país con la mejora educativa. Es importante diferenciar que existe una dimensión personal y una dimensión social del problema, con las correspondientes responsabilidades. Por eso reiteramos que la inclusión educativa implica un proceso de cambio social y personal.

Introduciendo aquellos cambios que promuevan una real inclusión educativa, que se traduce en presencia, participación y aprendizaje, que garanticen a todos y a cada uno el ejercicio del derecho a la educación, posibilitando a todos los sujetos desarrollarse como personas, como ciudadanos a lo largo de toda la vida.

Capítulo II. Metodología

En este capítulo describimos algunos aspectos generales del diseño de investigación, se desarrolla el objetivo general y los objetivos específicos y las preguntas de investigación que guían el estudio. Luego se realiza una fundamentación de la estrategia metodológica, la descripción y caracterización de la institución y los participantes. Asimismo se caracteriza la población del Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas. Se plantea la selección de la muestra, los participantes, los métodos y técnicas de recolección de datos.

Por último explicitamos cómo se realiza el análisis de los datos obtenidos, las dimensiones y categorías de análisis utilizadas.

2.1 Objetivos y preguntas de investigación

2.1.1 Objetivo general

Estudiar las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa de estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja.

2.1.2 Objetivos específicos

- a. Describir y analizar las concepciones acerca de la infancia con discapacidad de los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja.
- b. Describir y analizar las concepciones acerca de la inclusión educativa de los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja.
- c. Comparar las concepciones acerca de la infancia con discapacidad y acerca de la inclusión educativa que tienen los estudiantes de magisterio de Lavalleja en el ingreso y egreso del Instituto de Formación en Educación.
- d. Identificar las competencias que según los estudiantes de magisterio deben adquirir para promover la inclusión educativa.

2.1.3 Preguntas de investigación

Las interrogantes a las que busca responder esta investigación son las siguientes:

¿Qué concepciones tienen los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja sobre la infancia con discapacidad?

¿Qué concepciones tienen los estudiantes de magisterio de Lavalleja sobre la inclusión educativa?

¿Las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa son diferentes entre los estudiantes de magisterio de ingreso y estudiantes de magisterio de egreso de la formación docente?

¿Se incluye la perspectiva de derechos de infancia y derechos de las personas con discapacidad en la formación inicial de los docentes?

¿Cuáles son las competencias que los estudiantes consideran que deben de tener para ser agentes de inclusión educativa?

2.2 Fundamentación de la estrategia metodológica

La estrategia metodológica seleccionada para realizar esta investigación se enmarca en un diseño de investigación cualitativo en la medida que se pretende comprender el fenómeno en su complejidad desde la perspectiva de los participantes. En este estudio se parte de la propia voz de los estudiantes de magisterio de un Instituto de Formación en Educación de un departamento de Uruguay.

Los Institutos de Formación en Educación son en la actualidad las únicas instituciones públicas de educación terciaria que se ocupan de la formación de los docentes de educación primaria y secundaria en nuestro país, con un importante grado de descentralización a nivel del territorio nacional.

Para la realización de este estudio se seleccionó el Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas, departamento de Lavalleja, dado que la investigadora además de ser docente en dicho Instituto, ha realizado otra investigación en co –autoría con la Mag. Daniela Díaz sobre Biografía escolar y elección docente. Por este motivo cuenta con un

alto nivel de acceso al centro educativo y de conocimiento exploratorio del escenario en estudio.

Se pretende describir y analizar las concepciones que tienen los estudiantes de magisterio acerca de la infancia con discapacidad y la inclusión educativa relacionada al nivel de la formación inicial en el que se encuentran (estudiantes de inicio, primer año, y de egreso, cuarto año).

2.3 Contextualización de la formación docente en Uruguay

En Uruguay la formación de docentes, inicial o de grado y en servicio o permanente, está a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La ANEP es el organismo estatal que tiene como objetivo llevar adelante las políticas públicas educativas. Es además el responsable de la planificación, administración y gestión de los niveles de educación inicial, primaria, secundaria y técnica del sistema educativo público.

Uruguay cuenta con una larga historia y trayectoria en relación con la formación docente, así como también con una vasta experiencia de varias generaciones de profesionales formados en diversos momentos y bajo distintos regímenes.

Desde fines del S.XIX con la reforma educativa de José Pedro Varela, observamos como se constituyó un sistema de educación primaria que se propuso la alfabetización de la población y actuó como verdadero agente socializador y de integración cultural en una sociedad segmentada por la presencia de grupos sociales de inmigrantes procedentes de distintos lugares con sus propias lenguas y culturas.

En cuanto a la formación docente del nivel medio se dio un proceso diferente ya que la enseñanza media en nuestro país nace a fines del siglo XIX como instancia preparatoria para el ingreso a la Universidad, y se consolida a principios del S. XX con la creación en 1912 de los liceos departamentales. En este sentido la formación de profesores de enseñanza media tiene su origen recién en 1949 con la creación de Instituto de Profesores “Artigas”.

La formación inicial tanto de magisterio como de profesorado tiene en la actualidad carácter terciario no universitario, se encuentra en una etapa de transición hasta el establecimiento del Instituto Universitario de Educación (IUDE), el mismo es creado por la actual Ley de Educación N 18. 437 (2008), con el propósito de desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión, para la formación de maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores.

Mientras no se ponga en funcionamiento el IUDE la Ley, en sus disposiciones transitorias, dispone que sea el Consejo de Formación en Educación (CFE), funcionando como órgano desconcentrado, mantenga la continuidad en la formación y perfeccionamiento docente. El CFE tiene como misión, entre otras, cooperar para la construcción de una nueva institucionalidad educativa universitaria consolidando el ejercicio de las tres funciones universitarias esenciales, enseñanza, investigación y extensión. En cuanto los programas y reformas curriculares, hacia el 2005 la característica más notoria era la fragmentación curricular, una sumatoria de planes y modalidades diversas, con prácticamente escasa o nula participación de los involucrados en el proceso de construcción de los mismos. Ante esta realidad se plantea la integración de todos los actores involucrados en la formación construyendo un Sistema Nacional de Formación Docente Integrado.

En el año 2008 se elaboró un plan unificador para la formación docente de grado, tanto para maestros como para profesores, comparten un diseño curricular de asignaturas ubicadas en un núcleo profesional común. Este plan se encuentra vigente en todas las instituciones públicas formadoras de docentes y dependientes de CFE, así como las instituciones privadas.

El Plan 2008 ha integrado al currículo de la formación inicial temáticas de carácter transversal tales como Educación Sexual, Políticas Lingüísticas, Derechos Humanos e Integración de las TIC. Algo interesante a destacar es la importancia que tiene para la formación la Unidad Didáctica-práctica docente. Tal como plantea M. Luaces (2002), ésta es un pilar fundamental y fundacional que se ha mantenido en la estructura curricular de casi todos los planes de estudio vigentes hasta la época.

Según M. Luaces (2013), desde la implementación del Plan 2008 hasta la actualidad se ha ido ajustando y evaluando por el CFE con el propósito de realizar las modificaciones necesarias en el proceso de transición hacia la constitución del futuro nivel universitario que tendrá la formación docente.

En este contexto se presentan innumerables desafíos que se constituyen en el encuadre propicio para reflexionar sobre cuestiones nodales de la formación inicial y permanente de los docentes.

2.4 Descripción y caracterización de la institución y de los participantes

2.4.1 Descripción del centro educativo

El Instituto de Formación en Educación “Brigadier General Juan Antonio Lavalleja” de la ciudad de Minas, departamento de Lavalleja, queda inaugurado oficialmente el 24 de Abril de 1949, autorizado por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal.

Funcionó de manera no oficial y se llamó Instituto Normal, desde el año 1961 hasta el año 1977, que se denominó Instituto de Formación Docente y en 2010 a partir de la creación del Sistema Nacional de Educación Pública promulgado por la Ley de Educación N 18 437, art. 84 año 2008, se pasa a llamar Instituto de Formación en Educación. Actualmente nos encontramos en un momento de transición hasta la instalación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) creado por la mencionada Ley.

En el año 2014 el Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas, tenía una población de 146 estudiantes. El rango de edades de la población total que concurría a este centro educativo era de 18 a 61 años de edad, aunque parece bastante amplio cabe considerar que más del 60 % se ubica en el rango entre 19 años y 23 años.

2.4.2 Características de la población del instituto

Los estudiantes de magisterio se distribuyen en diversos grupos en los turnos de la mañana y la tarde. En este sentido, al momento de realizar el estudio (2014) había un grupo por turno de primero a cuarto año, es decir 4 grupos de mañana y 4 grupos de tarde.

Los grupos a los cuales fue dirigida esta investigación fueron los de primer año, 48 estudiantes de ingreso en 2014 y los de cuarto año con un total de 26 estudiantes en situación de egreso en 2014.

En relación a las condiciones socioeconómicas de la población que asiste al instituto, en su mayoría provienen de hogares con ingresos medio a bajos de acuerdo a lo informado por la dirección del instituto. El 80 % de los estudiantes solicitan becas de apoyo económico para poder desarrollar sus carreras.

Los jóvenes que asisten al instituto provienen de la ciudad de Minas, de zonas rurales cercanas tales como “Barriga Negra”, “El Soldado”; de distintas localidades del interior del departamento de Lavalleja: Solís de Mataojo, Mariscal, Villa del Rosario; y de localidades de otros departamentos como Aiguá perteneciente al departamento de Maldonado; Montes, Migueles, Tala y Soca pertenecientes al departamento de Canelones.

Los estudiantes provenientes de zonas rurales del departamento, en su mayoría se radican en el Hogar Estudiantil perteneciente a la Intendencia Departamental de Lavalleja.

2.4.3 Selección y descripción de los participantes

Los participantes de ésta investigación fueron estudiantes de magisterio de primer año y de cuarto año del Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas, departamento de Lavalleja.

Para seleccionar a los participantes de esta investigación se realizó un relevamiento de información a partir de la elaboración de un formulario auto-administrado. El mismo se aplicó a la totalidad de los estudiantes de primero a cuarto año de magisterio (110 estudiantes), luego tomando la variable ingreso/ egreso se consideraron las encuestas aplicadas a 34 estudiantes de primer año y 19 estudiantes de cuarto año.

A partir de la selección realizada, las posibilidades y consentimiento de los participantes se hicieron doce entrevistas en profundidad, seis a estudiantes de primer año y seis a estudiantes de cuarto año.

A continuación mostraremos en las siguientes tablas la descripción de los participantes en función de su grado de avance en la formación, los antecedentes de tener familiares

y/o amigos con discapacidad, su biografía escolar vinculada a personas con discapacidad (BE), su experiencia con niños y niñas con discapacidad en formación docente (FD) y su interés en trabajar con niños y niñas con discapacidad en su futuro ejercicio profesional (Interés).

Tabla 1

Participantes: grado de avance y antecedentes familiares o de amigos con discapacidad

		Antecedentes familiares o de amigos				TOTAL
		SI		NO		
		frecuencia	%	Frecuencia	%	
Grado de avance	Ingreso	4	67	2	33	6
	Egreso	1	17	5	83	6
TOTAL		5	42	6	58	12

Tabla 2

Participantes: grado de avance en la formación y biografía escolar

		Biografía Escolar				TOTAL
		SI		NO		
		frecuencia	%	Frecuencia	%	
Grado de avance	Ingreso	4	67	2	33	6
	Egreso	2	33	4	67	6
TOTAL		6	100	6	100	12

Tabla 3

Participantes: grado de avance en la formación y experiencia con niños con discapacidad en formación docente

		Experiencia con niños con discapacidad en FD				TOTAL
		SI		NO		
		frecuencia	%	Frecuencia	%	
Grado de avance	Ingreso	0	0	6	100	6
	Egreso	5	83	1	17	6
TOTAL		5	42	7	58	12

Tabla 4

Participantes: grado de avance en la formación e interés en trabajar con niños con discapacidad

		Interés en trabajar con niños con discapacidad				TOTAL
		SI		NO		
		frecuencia	%	Frecuencia	%	
Grado de avance	Ingreso	6	100	0	0	6
	Egreso	4	66	2	33	6
TOTAL		10	83	2	17	12

En total participaron 12 estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas, departamento de Lavalleja. Seis estudiantes de primer año (ingreso 2014) y seis estudiantes de cuarto año (egreso en 2014).

Cabe señalar que los estudiantes de primer año consultados no tienen en su currícula práctica docente aunque realizan una serie de visitas a distintas instituciones educativas con el propósito de tener un primer acercamiento como estudiantes de magisterio al ámbito educativo.

Es importante mencionar que en el marco de las visitas de conocimiento que se realizan a distintas instituciones educativas, algunos de los entrevistados habían visitado la Escuela de Educación Especial de Minas, Escuela de Educación Especial N 108. También durante este primer año de formación participaron de una jornada realizada en el Instituto donde los directores de las instituciones de educación especial transmitieron el trabajo que se realiza con niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el departamento.

En relación a los estudiantes de cuarto año, la mayoría tuvieron experiencias en la práctica docente con niños con discapacidad. Una estudiante tuvo experiencia en todos los años de práctica docente con niños con discapacidad, inclusive en el mes donde realizan la misma en escuelas rurales, en la escuela rural a la que concurrió había un niño con parálisis cerebral.

2.5 Métodos y técnicas de recolección de datos

2.5.1 Censo

En esta investigación se realizó un censo, aplicando un formulario auto administrado a todos los estudiantes del Instituto de Formación en Educación de Lavalleya con el propósito de obtener información pertinente para la selección de la muestra para el presente estudio.

Se define como censo a la operación de construcción de información estadística que trabaja, no sobre una muestra estadística sino sobre la población total. Desde el punto de vista de la investigación se considera al censo como técnica, se lleva a cabo a través de la aplicación de un formulario estandarizado a toda la población objetivo. El investigador busca recopilar datos por medio de un cuestionario previamente diseñado.

Los cuestionarios se aplican de dos maneras fundamentales: auto administrado y por entrevista (personal o telefónica).

En este estudio se hizo una aplicación del formulario del censo, esto significó entregar el cuestionario directamente a los participantes en un contexto grupal, es decir se fue a cada grupo se realizó una breve introducción a la temática, al propósito de la investigación así como al instrumento y al procedimiento a seguir luego de la aplicación del mismo.

La guía de preguntas se inició con los datos personales e institucionales, luego preguntas sobre la biografía personal y escolar en relación a su experiencia con personas con discapacidad y por último si indagó si como futuro docente tenía interés en trabajar con niños y niñas con discapacidad.

Los datos obtenidos fueron sistematizados en SPSS y a partir de ello se seleccionaron los estudiantes para conformar la muestra.

Luego de realizada la selección se realizaron doce entrevistas en profundidad, seis a estudiantes de primer año que estaban iniciando su formación, y seis a estudiantes de cuarto año que estaban próximos al egreso.

2.5.2 Entrevistas

La entrevista como técnica cualitativa de recolección de datos se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado). Según Janesick (citado por Hernández Sampieri y otros), en la entrevista a través de preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas.

En este estudio se realizaron entrevistas en profundidad estructuradas porque nos permitió, a partir de una guía de preguntas, indagar sobre las dimensiones planteadas así como profundizar en las mismas.

La entrevista en profundidad es una técnica cualitativa por excelencia dado que nos posibilita obtener información desde la perspectiva de los participantes, reconocer la particular forma en que los sujetos dan cuenta de la problemática, las explicaciones que generan, desde un posicionamiento socio-histórico que condiciona el modo de percibir el mundo.

La recolección de datos consistió en la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes que cursaron en 2014 primero y cuarto año de magisterio en el Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas, dependiente del Consejo de Formación en Educación

La entrevista se organizó de la siguiente forma:

Dado que contábamos con información general del estudiante, obtenida en el censo de relevamiento realizado, comenzamos a indagar directamente sobre los cuatro tópicos propuestos a través de tres o cuatro preguntas generales. El primero apuntaba a las concepciones de infancia con discapacidad, luego exploramos la concepción de derechos de infancia y el derecho a la educación. El siguiente apartado indagaba acerca de las concepciones sobre inclusión educativa. Por último, un apartado sobre la formación docente donde se le preguntaba sobre su percepción acerca de su tránsito por la misma, así como aportes, sugerencias para mejorar la formación inicial de los docentes con el propósito de atender a todos los niños y niñas, incluidos los niños y niñas con discapacidad.

En cuanto a las consideraciones éticas de este estudio, los estudiantes entrevistados firmaron, antes de iniciar la entrevista, un consentimiento informado en el que se aclaraban los objetivos de la investigación y las condiciones de tratamiento de la información recabada. Asimismo se les entregó una hoja de información con los contenidos más relevantes de la investigación y los datos de la investigadora responsable para consultar cualquier duda que les surja sobre su participación en la misma.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de agosto a octubre de 2014 y promediaron la hora de duración. Las mismas fueron grabadas y desgrabadas siguiendo las convenciones de transcripción jeffersoniana.

2.5.3 Relevamiento documental

Los documentos son una fuente valiosa de datos cualitativos y nos pueden ayudar a entender y a conocer los antecedentes de un ámbito determinado, en este caso el de la formación docente.

El trabajo de relevamiento documental tenía como objetivo visualizar los diversos planes de estudio en la formación de maestros en Uruguay.

En 2005 coexisten el Plan 92 con una reformulación realizada en 2001, el Plan 2005 de Formación de Maestros, el cual recibió, durante los años 2005 y 2006, diversas modificaciones a partir de los acuerdos surgidos en los encuentros nacionales de profesores, directores, estudiantes y egresados.

En el año 2008 se realiza la elaboración de un Plan unificador para la Formación Docente de grado. El mismo plasmado en un Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) se propone compartir el diseño curricular de asignaturas ubicadas en un núcleo profesional común, concebido sistémicamente e integrado por tres Planes único, tanto para la formación de maestros como para la formación de profesores y maestros técnicos.

El Plan 2008 es el que se encuentra vigente en todas las instituciones públicas de formación docente y dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Este relevamiento permitió contextualizar la formación docente visualizando el estado de situación actual de transición en el que se encuentra la misma, para poder pensar los resultados de esta investigación en este marco, devolviendo la voz a los verdaderos protagonistas de la formación docente: los estudiantes.

2.6 Análisis de los datos

Para realizar el análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas en profundidad se elaboraron categorías de análisis combinando procesos inductivos y deductivos, para agrupar las respuestas según los diferentes nodos temáticos.

La entrevista estructurada realizada y el relevamiento de los planes de estudio permitió realizar una interpretación holística y contextualizada de los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad, de la descripción y análisis de las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa, teniendo en cuenta el grado de avance en la formación docente.

2.6.1 Descripción de las dimensiones y categorías de análisis empleadas

En la siguiente tabla se visualizan las preguntas de la entrevista que sirvieron para explorar las diferentes concepciones.

Tabla 5

Dimensiones y categorías de las concepciones analizadas

Dimensiones	Categorías	Ítems/ Entrevistas
Concepciones de Infancia con discapacidad	Caracterización de niño.	1
	Discapacidad	2
	Niño con discapacidad	3
	Perspectiva de derechos: Derecho a la educación	6
	Derecho a la educación de niños con discapacidad	7

	Conocimiento sobre normativas: CDN y CPCD	4,5
Concepción de inclusión educativa	Elementos definitorios de la Inclusión educativa.	8
	Diferenciación entre Integración /Inclusión.	9
	Descripción y uso de terminología específica sobre inclusión educativa.	10,11,12,13,14,15,16,17
	Competencias docentes para la inclusión educativa.	18,19,20,21

Descripción de las dimensiones y categorías de análisis utilizadas.

Dimensión 1: Concepciones sobre infancia con discapacidad desde un enfoque de derechos humanos.

Esta dimensión hace referencia a la primera pregunta de investigación, en relación a la perspectiva que tiene los estudiantes de magisterio acerca de la infancia en general y sobre la infancia con discapacidad desde un enfoque de derechos. Incluye los elementos utilizados para caracterizar lo que es un niño o niña, lo que entienden por discapacidad, por niño con discapacidad, el derecho a la educación y el conocimiento que les ha aportado la formación en relación a las normativas vigentes que sostienen este enfoque.

Categorías:

- i. Caracterización de niño, niña.

Este aspecto se constituyó en la primera pregunta de la entrevista, si bien la pregunta *¿Qué es un niño/a?*, parece bastante obvia la mayoría de los estudiantes se manifestaron

sorprendidos con la realización de la misma, promoviendo en muchos de ellos un tiempo de reflexión que iba más allá de una simple caracterización o descripción que en algunas situaciones tendió a desnaturalizar y problematizar sobre ésta categoría.

En este sentido se agruparon respuestas que mencionan al niño como persona, desde una concepción evolutiva como ser en desarrollo y con menor frecuencia como sujeto de derecho, desde una perspectiva jurídica y en relación a la diferenciación con el adulto.

ii. Concepciones de Discapacidad.

En esta categoría se tomaron como referencia, desde los aportes teóricos, los diversos modelos explicativos de la discapacidad. Asimismo se fueron consignando los aspectos que definieron los futuros docentes sobre esta categoría con distintos énfasis.

Se agruparon respuestas vinculadas a los distintos modelos de atención en la educación a niños y niñas con discapacidad.

Asimismo algunos estudiantes aludieron a los procesos de discriminación y estigmatización que sufren los niños con discapacidad dentro de la escuela.

Aparecen en esta categoría consignadas, por parte de los estudiantes, las diversas modalidades de escolarización de los niños con discapacidad.

iii. Concepción de niñ@ con discapacidad.

Consideramos la categoría infancia como una construcción socio-histórica y cultural, como sucede con otras elaboraciones de la cultura, nos resultan tan obvias que olvidamos que devienen de un proceso histórico que las fue configurando.

Esta categoría está estrechamente vinculada al primer objetivo de investigación en el sentido de que pretendemos conocer las concepciones que tienen los estudiantes de magisterio sobre los niños y niñas con discapacidad.

En esta categoría se agruparon y consignaron respuestas de los estudiantes tanto de ingreso como de egreso donde se incluyeron las menciones al niño con discapacidad desde una perspectiva del déficit, es decir vistos desde la carencia y la incompletud. Si

bien aparecen concepciones de niño como persona con los mismos derechos, son descriptos desde características negativas.

iv. Concepción de derechos de infancia en la educación

En esta categoría consideramos a la educación como derecho humano fundamental, garantizando este derecho podemos garantizar otros tantos. Por este motivo nos interesa conocer cómo entienden los estudiantes este derecho, como lo entienden en relación a los niños con discapacidad y qué otros derechos conocen. Se agruparon respuestas de la mayoría de los estudiantes vinculadas con el derecho a la educación como un derecho humano fundamental en el sentido de lo que le posibilita a la persona.

En cuanto al derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad, se agruparon respuestas que considera que es el mismo derecho que tienen todos los niños, al mismo tiempo se asocian a las dificultades en los procesos de escolarización que encuentran estos niños. Aludieron a la no aceptación en las escuelas comunes, la falta de formación de los docentes, el rol docente frente a estas situaciones, especialmente mencionan la parte humana, ética y de actitudes por parte de los docentes para garantizar el derecho a la educación de los niños con discapacidad.

v. Conocimientos sobre la normativa vigente: CDN y CDPD

En esta categoría nos interesó indagar acerca del conocimiento que tienen los estudiantes sobre el enfoque de derechos en general y especialmente vinculado al conocimiento de la normativa vigente la CDN y la CDPD.

Dimensión 2: Concepción de Inclusión Educativa.

Esta dimensión aborda lo que entienden los estudiantes por inclusión educativa, teniendo en cuenta la evolución del término a lo largo del tiempo y sus diferentes significados.

i. Elementos definatorios de la Inclusión Educativa.

En esta categoría se consignaron respuestas tanto de los estudiantes de ingreso como de egreso en relación a lo que entienden por inclusión educativa, agrupando aquellas respuestas que aluden a elementos definatorios de la misma.

ii. Integración /Inclusión

En esta categoría se agruparon las respuestas de los estudiantes que aluden a la diferenciación conceptual entre ambos términos: integración e inclusión.

Dentro de esta categoría analizamos lo sentidos relacionados a ambos términos tanto en los estudiantes de ingreso como de egreso.

iii. Descripción y uso de terminología específica sobre inclusión educativa

En esta categoría agrupamos las respuestas de los estudiantes de ingreso y egreso en relación al conocimiento de la terminología vinculada a la inclusión educativa: educación inclusiva, diversidad, atención a la diversidad, adaptaciones curriculares y flexibilización curricular.

iv. Competencias docentes para la inclusión educativa.

En esta categoría analizamos las descripciones realizadas por los estudiantes de ingreso y de egreso de las competencias que consideran necesitan adquirir para promover la inclusión educativa o para ser agentes de inclusión. Describieron competencias profesionales y personales. También consignamos las menciones de los estudiantes a los aspectos emocionales y éticos que influyen especialmente en el vínculo con niños con discapacidad.

Capítulo III. Descripción y análisis de los datos obtenidos sobre concepciones de infancia con discapacidad

En este capítulo presentamos la descripción y análisis de los resultados obtenidos de las entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de ingreso y egreso de magisterio.

En cuanto a la organización de los resultados, estos son presentados en función de las tres dimensiones de análisis consideradas para este estudio. Estas dimensiones permiten dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, las mismas son: la concepción de infancia con discapacidad, la concepción de inclusión educativa y la formación docente desde la perspectiva de derechos y las competencias que deben adquirir los docentes para ser agentes de inclusión educativa.

En primera instancia presentamos las concepciones de infancia con discapacidad que tienen los estudiantes de magisterio de ingreso, luego las concepciones de los estudiantes de egreso y para finalizar realizamos una síntesis comparativa de los resultados obtenidos. Del mismo modo se procederá con las otras dimensiones de análisis en los capítulos siguientes.

El proceso de análisis llevado a cabo para acceder a la perspectiva que tienen los estudiantes de magisterio en torno a la concepción de infancia con discapacidad ha dado como resultado lo que se describe en los siguientes párrafos.

3.1 Concepción de infancia con discapacidad en estudiantes de magisterio de ingreso a la formación docente

En este apartado presentamos las concepciones de infancia con discapacidad que tienen los estudiantes de magisterio de ingreso, donde se incluye la caracterización de niño, lo que entienden por discapacidad, la concepción de infancia con discapacidad.

Por último, con el propósito de conocer el lugar que ocupa la perspectiva de derechos en la formación docente nos referimos a este enfoque, puntualizando lo que entienden por Derecho a la educación así como el conocimiento de la normativa vigente: Convención de los Derechos del Niño (CDN) y Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

3.1.1 Caracterización de niño

Para comenzar a describir y analizar la categoría infancia con discapacidad nos interesó en primera instancia que los estudiantes pudieran caracterizar qué era para ellos un niño o una niña. Luego se indagó sobre qué entendían por discapacidad y por último que pudieran definir que es un niño o niña con discapacidad.

En cuatro de los seis estudiantes de primer año entrevistados encontramos que definen al niño como una persona. Asimismo encontramos tres estudiantes de primer año que definen al niño desde una concepción evolutiva, es decir cómo ser en desarrollo.

Si bien desde esta perspectiva hay un reconocimiento del niño como diferente al adulto, con un potencial por desplegar consideramos que en cierto modo se visualiza la coexistencia de una caracterización del niño como ser incompleto o no totalmente constituido como tal en relación al adulto.

Esta perspectiva se visualiza claramente en expresiones de los estudiantes como por ejemplo: “Una persona de determinado límite de edad vamos a decir, que sus características, su persona todavía no está totalmente constituida o formada que bueno su comportamiento su modo de vida, su pensar, su actuar” (E1.1).

También observamos que en estas definiciones desde una perspectiva evolutiva se visualiza cierta caracterización desde la carencia, es decir desde las representaciones de niño como ser carente, definido por lo que no tiene o le falta. “Un niño es una persona que no tiene demasiados conocimientos como lo tiene un adulto y que está en pleno crecimiento y también emocionalmente y psicológicamente... un ser que está desarrollándose” (E 1.2).

Un niño es una persona en una etapa de su desarrollo inicial podríamos decir, la persona es desde que empieza desde que se concibe, al ser un niño es esa persona que está en una instancia de ese proceso de todo el desarrollo. (E.1.3)

Solo uno de los estudiantes define al niño como un ser de características propias y alude a los derechos y obligaciones que tienen los niños por el solo hecho de ser niños.

Para mi un niño es como una persona que tiene características diferentes a lo que son los adultos, lo que tiene que ver con los sentimientos con los

conocimientos, con la función en si que tiene por el hecho de ser niño y no adulto. Los derechos y obligaciones que tenés, no es lo mismo el hecho de ser adulto que el hecho de ser niño, el derecho a ingresar a la escuela, el derecho a la educación a la alimentación el niño depende de un adulto. (E1.4)

En este sentido vemos como en todos los entrevistados si bien existe un reconocimiento del niño como diferente del adulto, solamente en uno de los estudiantes se explicita y se reconoce el valor propio del ser infantil, su valor por su propia existencia y no en relación o en comparación con el adulto, como sucede con el resto de las caracterizaciones realizadas por los estudiantes.

Podríamos pensar que el no reconocimiento del niño en sus componentes específicos y singulares que le confiere un estatuto digno dentro de la especie humana, estaría aludiendo a la co - presencia en la actualidad de concepciones que responden a un determinado momento socio histórico y cultural en lo que ha sido el proceso de construcción de la categoría infancia.

3.1.2 Discapacidad

En cuanto a la concepción de discapacidad, los estudiantes de ingreso en su mayoría la definen desde una concepción de la carencia, la deficiencia, desde una perspectiva individual, es decir de lo que no tiene o no puede la persona, como la ausencia de una capacidad o como una limitación personal.

Asimismo encontramos concepciones que plantean directamente la discapacidad como sinónimo de enfermedad o de problemática que dificulta a esa persona el desarrollo. “Y como una problemática que le dificulta a esa persona el desarrollo, vamos a decir, cotidiano que podría tener otra persona de su misma edad, que también depende de la discapacidad que tenga la problemática que le pueda llevar” (E.1.2).

Algunos de los entrevistados se refieren al binomio normalidad-anormalidad, a las diferencias individuales y a la mayor o menor visibilidad que tienen esas diferencias. También aluden a los fenómenos de discriminación que sufren las personas por ser diferentes a las demás.

(...) como tenemos un pensamiento de lo que es normal y lo que no es normal y dentro de eso sabemos que todos somos diferentes y hay personas que de repente se nota, hay cosas mas notorias en las que son más diferentes que los demás, dentro de la normalidad que todos llamamos hay personas que tienen más diferencias. (E1.3)

Cuando se plantea las diferencias más notorias o expresan que hay personas que tienen más diferencias que otras, consideramos que se refieren a las diferencias físicas en el sentido del déficit orgánico o una deficiencia en relación a un atributo singular de una persona concreta que tiene una marca en el cuerpo es decir a nivel físico, sensorial intelectual o mental y que puede ser diagnosticado desde el punto de vista médico.

La discapacidad es como...algo una característica que presentan ciertas personas que la hace diferentes a las demás que muchas veces las sufren por ser discriminados por esas características diferentes... hay gente que realmente discrimina y de alguna manera juzga y que no saben esa diferencia y que en realidad lo que nos hace iguales es que todos somos diferentes. (E1.5).

“Son niños diferentes no son ni más ni menos...creo que eso más que nada se lo hacemos sentir nosotros al niño” (E1.6). En ambas expresiones de los estudiantes aparece el aspecto relacional y el tratamiento que se hace de las diferencias y de la diversidad humana. Somos iguales pero diferentes, lo que nos hace iguales es que todos somos diferentes, igualdad - desigualdad otro binomio que transversaliza el ámbito educativo.

3.1.3 Infancia con discapacidad

En esta categoría describimos y analizamos los resultados de los estudiantes en relación a lo que es para ellos un niño o niña con discapacidad, donde se integran aspectos de las concepciones que planteaban en las categorías anteriores.

Para la mayoría de los estudiantes de ingreso los niños y niñas con discapacidad son personas que tienen un problema, un obstáculo o una dificultad que les impide lograr el aprendizaje o los limita o tienen ellos una barrera para la realización de determinadas acciones, especialmente se refieren al ámbito educativo. “Y también un ser humano, una

persona, que tiene un problema o una dificultad para lograr ese aprendizaje que de repente le lleva más tiempo o no lo puede lograr” (E1.2).

Eso una persona como cualquier otra pero que tiene... tu me decís un niño con discapacidad? Capacidades y discapacidades tenemos todos, sería una persona que de repente tiene una discapacidad mayor en algo que normalmente necesitamos más (...) tal vez la discapacidad por ser una enfermedad no sé capaz que desde ese punto de vista se puede tratar o no pero socialmente desde niño ya se puede marcar como puede integrarse a la sociedad y pueda aprender a relacionarse o no y a darse cuenta que hay cosas que las pueden hacer igual por si mismo no tiene nada que ver. (E1.3)

Otro estudiante plantea que un niño o niña con discapacidad es un niño que posee *barreras* para realizar actividades, adjudicándole al término barreras el significado de limitación física o mental que tenga la persona.

Es un niño que posee barreras para realizar actividades que un niño normal podría hacer, no sé verse limitado en determinados juegos, en comprender determinados... un dibujito eh aprendizaje de todo tipo. ¿A qué te refieres con barreras? A una limitación física o mental que posea él. (E1.1)

Una de las estudiantes de ingreso, además de caracterizar la discapacidad como una problemática, la vincula al papel que tiene la familia y al rol del docente. Plantea la importancia de un mayor involucramiento por parte del maestro con la familia y el niño, realizando un trabajo en equipo, en conjunto, haciendo referencia de este modo a la importancia de la alianza entre la institución educativa y la familia.

(...) muchas veces la familia no acepta que ese niño tenga esa discapacidad, tenga esa dificultad, tenga ese problema entre comillas, muchas veces son ellos los que le exigen queremos esto queremos esto, y el niño obviamente que no puede, entonces creo que también discapacidad está relacionado con las familias (...) hay padres que si ayudan y están dispuestos a ver qué problema tiene el niño pero hay padres que no y creo que ahí es donde está el problema involucrarse más el maestro con la familia y el niño hacer un trabajo más en equipo en conjunto y ver de qué manera se puede llevar y hacer más ameno porque en realidad lo que importa es el niño. (E1.6)

Cabe destacar que esta estudiante ha tenido experiencia con personas con discapacidad desde su biografía personal y escolar, asimismo manifiesta interés en trabajar en el futuro ejercicio profesional con niños y niñas con discapacidad. Consideramos que estos antecedentes podrían estar incidiendo en la perspectiva que plantea vinculada a la familia y el rol docente.

3.1.4 Enfoque de Derechos de infancia.

En esta categoría se indagó cómo definen los estudiantes el derecho a la educación en general y en relación a los niños con discapacidad, en particular. Así como también sobre el conocimiento que tienen de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y la Convención de Derechos las Personas con Discapacidad (CDPD).

a. Derecho a la educación.

En relación al derecho a la educación la mayoría de los estudiantes considera que es un derecho humano fundamental en el sentido de lo que le posibilita a la persona. Asimismo plantean que se refiere a adquirir, por parte de la familia y la institución educativa, los valores, las normas, las pautas, los códigos para poder convivir en sociedad.

El derecho que tenemos cada uno de bueno de recibir educación ya sea de una institución y también desde que nacemos de tener o sea tutores que se hagan cargo de nosotros y nos eduquen en valores, en formas de comportamientos, en formas de valorar a la otra persona, también considero que se ha perdido un poco. (E.1.1)

El derecho a la educación para mí que además de una necesidad la educación, el derecho es algo que todos debemos tener, no nos pueden privar de eso, darnos las herramientas para poder vivir desarrollarnos, desarrollar nuestras capacidades poder comunicarnos y vivir en este mundo en el que estamos. (E.1.3)

Una estudiante plantea el derecho a la educación como derecho a aprender desde el nacimiento, lo vincula directamente con su experiencia vivida como madre y plantea como relevantes los logros que el niño va teniendo en su desarrollo en relación a la

valoración de él mismo y a sus posibilidades de hacer actividades solo. En este sentido alude al logro de mayores niveles de autonomía de acuerdo a su evolución y desarrollo, lo que estaría vinculado a la autonomía progresiva como principio de la CDN.

Entiendo el derecho a la educación desde el nacimiento derecho a aprender, no digo que sea obligatorio pero si está bueno porque obviamente muchas mamás trabajamos o estudiamos y no podemos estar todo el día con el bebé, está bueno el hecho de poder mandarlo estar uno tranquilo y seguro porque eso se lo transmitís al bebé también esa seguridad y vos los ves después que agarran la mamá solos, que van a la alfombrita o van a los jueguitos va logrando su propia autoestima y su propia autonomía que es muy importante. (E.1.6)

En relación al derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad si bien hay un reconocimiento de que es el mismo derecho que tienen todos los niños, enseguida surgen las dificultades en los procesos de escolarización que encuentran estos niños. El hecho de no ser aceptados en las escuelas comunes y tener que concurrir a una escuela especial que muchas veces se encuentra distante geográficamente de la realidad del niño y su familia.

Me parece que todos tendríamos que tener ese derecho aunque puedas tener discapacidad o no y que en muchas oportunidades como que se niega ese derecho como aislando a esa persona que tiene una discapacidad como que no es lo mismo, porque necesita otros cuidados u otra dedicación que a veces o no se puede o no se tiene de parte de la institución. (E.1.2)

Para mí es el mismo derecho que tienen los otros niños, o sea para mí no tendría otra diferencia porque como a los otros niños o a cualquier niño se le enseña todo lo necesario para ingresar en esta sociedad para poder manejarse, desarrollar todo lo que tiene, a un niño con discapacidad lo mismo. (E.1.3)

Una estudiante hace referencia a la dificultad para ejercer el derecho a la educación cuando existen dificultades para poder acceder a los centros educativos de educación especial. Es decir que muchas veces las escuelas de educación especial se encuentran alejadas de donde el niño vive y se desarrolla, lo cual implicaría un gasto en tiempo y dinero. Esto lo trae en relación a su biografía, es decir, a su experiencia vivida con un tío con discapacidad en una localidad del interior del departamento de Canelones:

En la escuela no lo aceptaban, a la escuela común tampoco podía ir no lo atendían tenía que ir a la escuela especial en Montevideo (...) Me parece que tendría que haber escuelas más cerca de la realidad de los niños, en X no hay ni siquiera un taller tienen que viajar a Montevideo y eso tiene costos, en tiempos y dinero. (E.1.2)

Asimismo expresan que el derecho a la educación estaría vinculado al derecho de estar incluidos, integrados con su grupo de pares realizando las mismas actividades o las que estén dentro de sus posibilidades, planteando que se considere su ser niño más allá de su discapacidad. Surge también la idea de la importancia de los apoyos y el estímulo que pueda recibir el niño como factores importantes a la hora de ejercer ese derecho.

El derecho de ser incluido, integrados con los demás niños con su grupo de pares poder ser incluido, integrados en las mismas actividades o en cosas parecidas en la medida que sea posible no?, que sean tomados en cuenta como que no se los vea como algo separados digamos, que ante todo se le considere ser niños más allá de su discapacidad y no primero que esté lo que es discapacitado y después que es niño, eso considero. (E.1.1)

(...) Tal vez hay que darle un apoyo extra para ayudarlo a adaptarse a la sociedad, al mundo con esa discapacidad mayor que tiene ayudarlo a que se inserte con su dificultad en realidad todos los niños, a un niño con discapacidad darle más apoyo para que aprenda a manejarlo. El apoyo y el estímulo sobre todo porque muchas veces tiene mayor presión de la sociedad. (E.1.3)

Observamos en este fragmento que surge la idea de apoyo con el propósito de adaptarse a la sociedad, esto se podría relativizar en relación los fundamentos del modelo social y a la idea de accesibilidad, que analizaremos más adelante.

En cuanto a los derechos que los estudiantes conocen se plantean: Derecho a la educación, Derecho a la vida, Derecho a la igualdad (sería a la no discriminación), Derecho a la Salud, Derecho a la asistencia médica, Derecho a tener una familia, Derecho a tener un hogar, Derecho a jugar, Derecho a recibir amor, Derecho a la identidad, Derecho a la integración, Derecho a la vivienda, Derecho a tener un hogar, Derecho a la libertad de expresión, Derecho a hablar y manifestarse, Derecho a participar.

Cabe destacar que solo una estudiante expresa no estar informada sobre los derechos, es interesante este dato dado que esa estudiante tiene un familiar cercano con discapacidad y cuando se le pregunta acerca de los derechos que conoce solo menciona uno: el derecho de la familia a elegir la escuela a donde enviar a su hijo. Aludiendo de este modo a su experiencia vivida a nivel familiar.

b. Conocimiento de la normativa: CDN y CDPD

En este punto nos interesó consultar a los estudiantes sobre el conocimiento específico de los textos de la CDN y de la CDPD, partimos del supuesto que existe un desconocimiento de los mismos. En este sentido, tres de los seis estudiantes de ingreso expresan no tener ningún conocimiento acerca de la CDN.

Los otros tres estudiantes manifiestan haber escuchado sobre sus contenidos en la escuela y en el liceo, no la han leído y aún no han trabajado sobre ella en ninguna de las asignaturas por las que transitaron en primer año en el instituto.

Si, escuche desde la escuela por el Día de los derechos del niño que siempre se trata el tema sobre todo para que desde chiquitos seamos conscientes de los derechos que tenemos y lo intentamos respetar y los respetemos en los demás. Antes en las sociedades más antiguas no se tenían en cuenta los derechos del niño, bueno como un proceso igual que pasó con los derechos de la mujer, que de a poco se vio que todos somos personas niños, mujeres, hombres... todos entonces nada como los niños son los más indefensos lo que nos enseñan es que necesitan de otros para poder crecer y lograr las cosas una convención particular para ellos para sus derechos para que tengan más fuerza y puedan enfocarse más en hacerlos respetar. (E.1.3)

En este comentario vemos como la estudiante hace una reconstrucción desde una perspectiva histórica y de las características de vulnerabilidad e indefensión que presenta el ser humano al nacer, la necesidad de garantizar sus cuidados y protección para el desarrollo. “Si, en la escuela no sé si la Convención veíamos los derechos, acá en el instituto no lo hemos visto” (E.1.4). “Si algo he escuchado defienden y promueven

los derechos del niño para que sean respetados, lo vi en la escuela, en el liceo en educación ciudadana, acá en el instituto todavía no hemos visto” (E.1.5).

Ambos estudiantes señalan que si bien la conocen no la han trabajado en la formación docente. Cabe resaltar que los estudiantes de ingreso tienen una cercanía etérea con la CDN, por este motivo han escuchado sobre sus contenidos durante su propio proceso de escolarización y socialización.

En relación a la CDPD, el total de los estudiantes de ingreso entrevistados expresa no conocerla, incluso aquellos que tienen familiares o amigos con discapacidad.

3.2 Concepción de infancia con discapacidad en estudiantes de magisterio de egreso de formación docente

A continuación presentamos las concepciones de infancia con discapacidad que tienen los estudiantes de cuarto año del Instituto de Formación en Educación que egresaron a finales del 2014. Aquí incluimos también la caracterización de niño, lo que entienden por discapacidad, la concepción de infancia con discapacidad. Por último, nos referimos al enfoque de derechos, puntualizando lo que entienden por Derecho a la educación así como el conocimiento y valoración de la normativa vigente: Convención de los Derechos del Niño (CDN) y Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

3.2.1 Caracterización de niño

En cuanto a la caracterización de niño la mitad de los estudiantes (3) de cuarto año lo define desde una concepción evolutiva asociada a la edad del niño o niña y a la etapa por la que transita. “(...) un niño... no sé si es un concepto de niño sino mas como una etapa más que como un concepto en sí, etapa en la que el niño empieza la escuela etapa que tiene más autonomía” (E.4.3).

Un niño es un individuo de baja edad vendría a ser que oscila entre los 0 años de los 0 a los 12 años podría ser, dentro de las perspectivas normales, a veces depende de la madurez también, esas serían las edades en las que oscilaría un niño. (E.4.1)

Hay me sacaste apurada, déjame pensar ... es una persona pequeña desde que nace hasta que cumple 11 años porque después pasa a la adolescencia para mi, inocente totalmente inocente que te demuestra todo te dice todo, con valores que uno le va enseñando desde que nace en la casa, en la escuela para mi es eso. (E.4.5)

Aparece una imagen de niño como alguien a modelar, a dar forma, a disciplinar por parte del adulto para que aprenda a convivir con otros y entre otros y de ese modo ser parte de la sociedad a la que pertenece. Este proceso de socialización visto desde una perspectiva evolutiva se refiere a las pautas de crianza que llevan adelante las familias y las instituciones educativas con el propósito de convertir a ese ser biológico, vulnerable e independiente en un ser social.

En esta misma línea un estudiante plantea este aspecto dependiente, dejando entrever una idea de niño como ser carente, vulnerable, que necesita del vínculo con el adulto para poder desarrollarse y agrega otro aspecto “un ambiente bueno”.

Hay qué difícil... un niño es una persona que todavía no tiene, no sé como decirlo, que no tiene cierta autonomía, que necesita de la ayuda de un adulto para poder desarrollarse, un ambiente bueno para poder desarrollarse y después crecer y ser adulto. (E.4.6)

Dos de los estudiantes de cuarto año caracterizan al niño como sujeto de derecho, como personas humanas, como ciudadanos, es decir, esta concepción supone considerar que le corresponden derechos específicos como sujetos en desarrollo en una etapa de progresiva autonomía personal, social y jurídica. “Bueno para mí un niño es una persona con derechos y deberes que hasta su mayoría de edad está bajo la responsabilidad de un adulto” (E.4.2).

Un niño es una persona como cualquier otra persona que está sujeto a ciertos derechos y ciertas obligaciones, que a veces es la parte que nos olvidamos los adultos, que tiene que ser respetado que tiene sus derechos que por algo están establecidos que no son iguales a los de los adultos son diferenciados y tienen que ser respetados como tal. (E.4.4)

En este último comentario vemos como la estudiante al caracterizar al niño como sujeto de derecho pone sobre el tapete la relación adulto – niño y cómo esta perspectiva viene a cuestionar de algún modo al mundo adulto.

Se plantea una reubicación del lugar y rol de los adultos, es decir como adultos responsables y garantes de los derechos de niños y niñas. También se alude a la problemática vinculada a las dificultades de los adultos para reconocer los derechos de los niños y actuar en consecuencia.

La relación niño- adulto está desfasada por la situación que vivimos actualmente, también a veces como que hay situaciones que los adultos permitimos muchas cosas y tenemos miedo a poner límites porque no estás en todo el día con el niño estás trabajando, cuando llegas a tu casa quieres no retarlo, pero a veces hay que poner límites, a veces le damos todo al niño o lo sentamos frente a una televisión también nosotros decimos para que no moleste a veces el niño necesita esa relación que es lo que nosotros cuando éramos chicos teníamos como que más ese acercamiento quizás porque mamá no trabajaba estaba en casa, teníamos otro acercamiento que hoy se ha perdido. (E.4.4)

En este sentido la estudiante refiriéndose al respeto del adulto en relación al niño en el ámbito de la familia y en el ámbito educativo dice:

Y ese también es un tema porque yo creo que a veces se ha perdido también desde el otro lado la concepción de infancia hoy al haber tanta cosa yo que se, como que a veces cuando hablamos de obligaciones muchas familias los ven como adultos tenés todas las obligaciones del mundo y cuando le tocan los derechos del niño como que queda un poco ahí de lado o desdibujado. (E.4.4)

La misma estudiante continúa con el relato de una anécdota y reflexiona en términos de su rol de practicante y de lo que sintió ella al ponerse en el lugar del niño.

Es un tema para problematizar porque como docente a mi me ha pasado que he tenido experiencias que hay maestras que, a mi me ha tocado que me han dicho, yo me siento horrible y pienso que el niño al estar ahí escuchando no más yo he entrado a una clase y me han dicho “él no existe, hace de cuenta que el no está”,

y el niño está ahí viviendo eso... si a mi que soy grande que se supone que estoy dentro de todo formada para enfrentar esas situaciones me chocó, me dolió porque yo veía la cara del niño y eso pasaba reiteradas veces frente a la clase cuando había un problema se le decía a la clase “fulanito no existe”. No, no es fulanito no existe vamos a ver qué problemas tiene que está pasando vamos a tratar de integrarlo al grupo no es que no existe porque el niño está ahí es un ser humano, te estoy hablando de maestras jóvenes no de maestras veteranas que están cansadas no, maestras jóvenes. (E.4.4)

Desde su perspectiva de practicante y atendiendo a las posibilidades y limitaciones de su rol continua reflexionado.

Buscarle una ayuda al niño en la escuela en la clase que se sienta integrado, sino queda fuera del mundo porque para ellos la escuela es parte de su mundo y si vos no colaboras como adulto, es feo, yo me sentí horrible me imagino cómo se sintió él. (...) Muchas veces como practicante yo traté en las actividades que dí que el niño estuviera integrado, si estaba en un grupo y lo dejaban de lado trataba de cambiarlo, uno está dos meses en una clase tampoco es que vas a cambiar el mundo, pero por lo menos aportar en algo, eso me quedó como marcado en mi práctica, grabado como cosas que no olvidas, es como un modelo a no seguir. (E.4.4)

De este modo vemos la necesidad de reflexionar sobre la práctica educativa desde un enfoque de derechos, pensar desde el rol de practicante, la movilización afectiva que implica y la importancia que tienen estas experiencias vividas en la escuela como formativas.

3.2.2 Discapacidad

En cuanto a lo que entienden los estudiantes de cuarto año sobre discapacidad, cuatro de ellos plantean una concepción individual. La discapacidad como una disminución, una dificultad, un problema, una limitación de la persona. “La disminución o falta de una capacidad, puede ser no sé si eso” (E.4.6). “Algo que no sé una persona que tiene ciertos

problemas que no le permite hacer determinadas cosas físicamente o mentalmente, motrices, mentales” (E.4.3).

Yo entiendo por discapacidad una disminución en algún aspecto o la presencia de alguna dificultad para determinadas cosas, puede ser una dificultad motriz, una dificultad auditiva, visual todo eso, algo que afecta en realidad pero que despierta o se agudiza otro sentido frente a esa discapacidad. (E.4.2)

Un estudiante se refiere a la discapacidad desde un enfoque médico, es decir discapacidad como sinónimo de enfermedad que puede recibir un tratamiento así como los apoyos que puede recibir la persona para avanzar.

Para mi me parece que hay diferentes discapacidades y... con diferentes tratamientos que se pueden tratar discapacitados Down después discapacidades de escribir o dislexia... No es un problema, pero la discapacidad tiene diferentes dificultades que se pueden tratar. (E.4.5)

En este comentario se visualiza una confusión conceptual entre discapacidad y dificultades de aprendizaje.

El mismo estudiante se refiere a los fenómenos de estigmatización o de etiqueta que reciben las personas con discapacidad, vinculada a una perspectiva más socio-política como la que plantea el interaccionismo simbólico. Esta etiqueta negativa refuerza la exclusión social y está relacionada con las modalidades de escolarización segregadas. Alude también a los apoyos o a las ayudas que pueda recibir la persona para poder avanzar.

No vas a etiquetar a alguien por una discapacidad, me parece que o puedo tener yo una discapacidad x que se puede solucionar o vos, que no vamos a etiquetar esa discapacidad sino que puede estudiar como cualquier persona y que puede seguir adelante, ayudándolo, me parece que va por ahí. (E.4.5)

Dos estudiantes nos ofrecen otra perspectiva de la discapacidad, si bien podríamos pensar que tienden a una concepción más social, plantean cierta confusión en relación al concepto de barreras, en vez de entenderlo desde una perspectiva relacional se lo entiende desde una perspectiva individual. Una de ellas se refiere en un principio al mismo como algo que impide al niño realizar determinadas actividades pero luego

vemos que su significado alude a una visión de la discapacidad como un problema individual, como un obstáculo de la persona y no de la persona en relación a un contexto.

Discapacidad serían algunas barreras que impiden que el niño llegue a realizar determinadas actividades o a cumplir determinados propósitos que tiene en la vida que están impidiendo llegar como cualquier otro niño, a veces decimos discapacidad o que no está capacitado en determinadas cosas en otras perspectivas si lo logra o mejor que otro niño pero tiene partes que no logra realizar ... sí son como barreras que no le permiten lograr determinados objetivos que el niño debería lograr a cierta edad o en cierta etapa debería llegar a cumplir con determinadas cosas no lo logra porque tiene una discapacidad que no se lo permite que puede ser de determinada índole puede ser mental, puede ser física, pienso que la física como que no te limita tanto como las mentales, según la discapacidad física por supuesto.(E.4.1)

La otra estudiante a la que hacíamos referencia habla de que si bien la discapacidad condiciona a la persona no la imposibilita y plantea una visión desde su potencial y no desde la carencia o lo que no puede.

Yo creo que hay discapacidades físicas y hay discapacidades que son mentales, que son factores que condicionan a una persona pero no lo imposibilitan, creo que no podemos pensar que porque una persona es discapacitada no va a poder, siempre algo va a poder no lo mismo que una persona normal entre comillas, es un termino horrible pero... pero siempre se puede hacer algo con una persona discapacitada (...). A veces la persona que sufre una discapacidad física o mental tiene claro que, quizás la que tiene discapacidad mental sea un poco más difícil por las condiciones pero las personas que tiene una discapacidad física tienen claro que ellos pueden y quizás somos nosotros los que les ponemos como barreras o como límites. (E.4.4)

En ese sentido al final del comentario vemos como señala la importancia del posicionamiento del otro frente a la persona con discapacidad, dejando entrever que somos las personas y la sociedad misma las que imponen barreras que pueden ser tanto

físicas como actitudinales. Cabe señalar que estos estudiantes han tenido experiencia con niños con discapacidad en la práctica docente.

3.2.3 Infancia con Discapacidad

En relación a la categoría infancia con discapacidad la mayoría de los estudiantes de cuarto año plantean una visión del niño o niña con discapacidad desde la carencia y la incompletud, aparecen algunos matices en los estudiantes que han tenido experiencia con niños con discapacidad en la práctica docente. “Un niño es una persona que no tiene la presencia de algo que es esencial pero que mediante ciertos mecanismos mediante cierta ayuda logra salir adelante pese a esa dificultad que presenta” (E.4.2). “Básicamente sería lo mismo un niño que tiene ciertos problemas que no le permite realizar las actividades escolares o de niño con facilidad como lo podría hacer un niño entre comillas normal” (E.4.3). “Lo mismo que te había dicho de niño solo que tiene una capacidad disminuida o que pero es un niño al fin una persona como cualquier otra, una dificultad para hacer cosas que otros pueden hacer más fácilmente” (E.4.6).

Aquí se plantea el tema de las diferencias entre ellos y los otros, así como el manejo de las diferencias en términos de diversidad en la educación y la presencia del binomio normalidad-anormalidad.

Una estudiante manifiesta una concepción evolutiva de la infancia con discapacidad haciendo visible la contradicción edad cronológica-edad mental y la problemática que viven la mayoría de las personas con discapacidad vinculadas a ser tratadas como “eternos niños”.

(...) porque a veces vos decís tenés un niño con 13 años que la discapacidad mental lo hace que tenga un retroceso a 5 años y su madurez hace que tenga una edad de 5 años y en realidad su edad biológica es de 13 la discapacidad hace que tenga ese retroceso abarca más edades, bueno podemos decir adolescente con discapacidad puede ser que el retroceso sea de crecimiento y lo veas como un niño ahí como que varía si uno no conoce a fondo la problemática. (E.4.1)

Otra estudiante al preguntarle por su concepción de niño o niña con discapacidad lo vincula directamente con su experiencia vivida como practicante en la escuela con una niña con discapacidad motriz.

A mi me viene una niña que tuve en la práctica en la escuela X que es divina J., es un amor, a mi me pasó algo con esa niña ella iba y estaba en el aula pero ella en ningún momento estuvo incluida en el aula, ella estaba ahí pero a su vez que estaba ahí en todo el día no le ponían un trabajo, iba a estar en un lugar, compartir con un compañero salir al recreo. En la parte de motricidad, ella estaba en silla de ruedas quizás no se podía trabajar mucho lo que era movimiento corporal, trabajar la motricidad fina llevarle algún dibujo para que repasara, yo lo que hablé con la maestra dijimos vamos a probar a través de la XO que escribiera en la XO porque los compañeros escribían en un cuaderno, ella usaba la XO le llevaba más tiempo porque no tenía la misma motricidad fina que tenían los otros pero lo hacía, entonces ella se sentía contenta, después lo que buscamos era que trabajara más a nivel oral porque ella no tenía dificultad mental, no tenía nada intelectual lo que tenía era algo en el cuerpo. (E.4.4)

Sigue reflexionando e introduce el tema de los derechos: “(...) están sujetos a otros derechos quizás más amplios que el niño común porque necesitan otro amparo vamos a decir, pero los adultos tenemos la mismas obligaciones para con ellos que para los otros niños” (E.4.4).

A partir de esta experiencia se cuestiona acerca de su rol y el de la maestra de aula relacionado con la formación docente y la actitud frente a los niños y niñas con discapacidad integrados en una escuela común.

La maestra decía que no estaba capacitada a mi me pasa eso hoy yo me pregunto si yo voy a salir de acá capacitada?... quizás no salga capacitada con el teórico, con la práctica tuve ese caso por suerte que me dio otra visión, porque a veces es fuerte entrar a una clase y que estás frente a la clase con esa situación. Pero creo que siempre por más que vos no estés capacitado de manera formal vos como ser humano tenes que hacer todo lo posible, tenés que tener disponibilidad, yo se que tenés 30 niños en un aula que es difícil que a veces tenés niños que tienen otras problemáticas, pero me parece que tenés que poner voluntad y después

buscar ayuda, por algo hoy hay tanta cosa puedes hablar con una docente que esté capacitada, buscar ayuda en otro lado. (E.4.4)

Otra estudiante de egreso también se refiere al tema de la formación en relación a las oportunidades que les brinda el instituto de poder tener o no experiencias profesionales con niños con discapacidad y su interés en formarse en esos sentidos.

(...) con niños discapacitados no he trabajado, jamás he trabajado. Fuimos como las visitas rutinarias de acá que se hacen fuimos a la Escuela de Educación Especial N 108 pero no pudimos trabajar con ellos en realidad, pero me parece bueno poder trabajar con ellos y si hoy o mañana surgiera de hacer un curso de capacitación sería uno de los que haría porque te brindan otras oportunidades de entenderlos y ver como tratar un niño que sea diferente yo no lo trato como si fuera una discapacidad, es diferente que tiene otras cosas que vos las puedes remar y ayudarlo por ahí. (E.4.5)

Asimismo otra estudiante refiriéndose a una experiencia vivida como practicante en la escuela expresa su posicionamiento contrario en relación a la visión de niño con discapacidad como “el pobrecito” desde la lástima, desde la carencia.

Es cierto que el niño con discapacidad tiene una capacidad disminuida o alguna problemática pero si vos estás con el pobrecito terminas haciendo lo que no quieres que es excluyéndola, eso del pobrecito es horrible, con eso de la lástima. A mi me pasó este año con una niña que tiene espina bífida, otro niño la empujó y la maestra habló con la abuela del niño que había empujado a la niña, cuando estábamos saliendo a las 5 la abuela le dijo al niño “cómo la vas a empujar a ella que pobrecita que hay que cuidarla más que todo” fue una humillación para los dos para la niña y para el otro niño porque lo estaba humillando frente a todo el mundo ahí a la salida de la escuela. Yo pensaba que si hubiera empujado a otro no hubiera pasado eso, me parece chocante cuando escucho esas cosas. (E.4.6)

En esta anécdota que trae la estudiante podemos visualizar que si bien reconoce la dificultad que pueda tener el niño deja entrever la importancia de la influencia que tiene cómo el docente considere a ese niño, en cuanto a la imagen que se le devuelve, como eso influye en el niño y en la trama vincular que se da en el contexto educativo. Es

interesante cómo la estudiante vincula directamente esta concepción de niño con discapacidad desde la carencia, desde el “pobrecito” la lástima, con la exclusión.

3.2.4 Enfoque de Derechos de infancia.

En esta categoría analizamos los resultados obtenidos de los estudiantes de cuarto año de magisterio en relación a lo que entienden por derecho a la educación en general y en relación a los niños con discapacidad en particular. Así como también sobre el conocimiento que tienen de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

a. Derecho a la Educación

En relación al derecho a la educación la mayoría de los estudiantes de cuarto año lo definen como un derecho humano fundamental para todo ciudadano, consideran que sin educación no hay sociedad, también lo plantean como la posibilidad o la oportunidad de acceder al sistema educativo, desde una concepción de la educación como sinónimo de progreso. “Básicamente que todos tengan acceso a la educación y sea igual para todos eso sería lo ideal pero no lo real lo que se ve realmente en las escuelas” (E.4.3).

La posibilidad que tienen todos los seres humanos de poder educarse es el derecho de que si o si tienen esa posibilidad esa oportunidad de entrar en el sistema educativo que es lo que los va a llevar a seguir evolucionando en la vida, la educación es el progreso. (E.4.1)

Uno de los estudiantes se refiere al derecho a la educación no solamente de todos los niños sino también de todos los adultos, aludiendo a que leer y escribir es algo básico. “Que todos los niños se deben de educar, todos los adultos, hoy en día así tenga 60 años todos debemos tener una educación, aunque sea primaria educación leer y escribir es básico” (E.4.5).

El derecho a la educación creo que es fundamental para una persona, para un niño, para todo ciudadano, sin educación me parece que no hay sociedad no se construye nada es la base de la comunidad de la sociedad la base del individuo,

de la persona. A partir de la educación uno se forma es quien quiere ser, logra determinados aspectos, pero sin educación hoy es imposible, imposible entrar a un lugar al mercado laboral, imposible relacionarse con los demás si uno no tiene educación es muy difícil, es la base. (E.4.2)

Asimismo una estudiante se refiere al derecho a la educación como la posibilidad de recibir conocimientos y valores por parte de los centros educativos y de las familias, que tiene como propósito lograr la autonomía y la capacidad reflexiva de la persona.

Es poder recibir conocimientos ya sea en la escuela o en cualquier centro educativo o mismo en la familia también, valores no solo conocimiento sino también valores, la educación lo que busca es que todas las personas logren ser autónomas y puedan pensar. (E.4.6)

En cuanto al derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad los estudiantes expresan diversas aristas del tema. Por un lado aparece el cuestionamiento sobre la educación especial, si el niño necesita o no ir a la escuela especial, así como la actitud y formación de los docentes.

Uno siempre piensa en las escuelas especiales a veces hay niños que no necesitan ir a la escuela especial que realmente somos nosotros los docentes que tenemos que abrirle la puerta en la escuela común y hacerlos sentir como un niño más, lo que pasa es que los docentes no tenemos demasiada preparación para poder atender esos niños son grandes grupos en el aula y a veces seguimos con los que siguen y no le damos la atención que necesitan. (E.4.1)

Por otro lado un estudiante plantea que ante el ingreso de un niño con discapacidad en la escuela común, la escuela debería contar con el recurso de un especialista.

Yo creo que ahí va en la dificultad o en la discapacidad que presente el niño, la escuela en esos casos tendría que tener un especialista, lo ideal es que la escuela tenga un especialista en cuanto a la enfermedad del niño que lo pudiera apoyar adentro del aula pero sabemos que eso es imposible y va también en la parte de la familia o qué es lo que busca la familia de ese niño de que vaya a la escuela si en realidad quiere que se integre a jugar con otros niños o quiere que vaya a aprender. (E.4.3)

En este comentario aparece también el rol de la familia y el propósito que se quiera lograr con ese niño es decir, si se apuesta a una integración social solamente o también al aprendizaje.

El mismo estudiante se refiere a la idea de apoyos para que no quede solo en la mera integración con otros niños.

Se necesitarían otros apoyos en la escuela, porque si no ese niño lo que hace es ir a perder el tiempo a la escuela e integrarse nada más, la integración, si el niño tiene una discapacidad mental, el niño lo que hace es ir a integrarse con otros niños desde mi punto de vista porque la escuela no le brinda más que eso. (E.4.3)

Otra estudiante se refiere a las dificultades que tienen los niños y niñas con discapacidad para poder ejercer éste derecho.

El ejercicio está difícil porque ellos están ahí pero a la vez como que no se están educando, no están aprendiendo, si vos estás adentro de un aula pero no se hace nada, aprender aprendemos todos todo el tiempo, pero para que vos llegues al conocimiento científico que es el que se trabaja en la escuela si nadie hace nada si entendiste, entendiste sino seguimos me parece que no está siendo respetado por los adultos. (E.4.4)

La misma estudiante aludiendo a una niña con discapacidad que se encuentra integrada en el grupo donde ella realiza la práctica plantea algo similar al estudiante anterior en relación a que si bien realizan una buena sociabilidad con el grupo de pares el tema del aprendizaje queda desdibujado y ella se cuestionaba sobre eso.

¿Qué pasa con esa niña con el tema educativo? Yo siempre me preguntaba: ¿qué va a pasar? ¿La van a pasar de año porque la niña tiene discapacidad o la van a dejar repetidora? Ella pasó de año, pero la maestra no consultó con nadie que yo sepa ni con las maestras de la escuela especial. (E.4.4)

En cuanto al rol de la docente de aula nos expresa que ella sentía que en cierto sentido la maestra se justificaba diciendo que ella ya había advertido a la madre acerca de la importancia de que la llevara a la escuela especial y la madre se negaba.

La maestra me dijo a mí: “Yo le dije a la mamá que la niña no puede venir a esta escuela, que es para la Escuela Especial y la mamá no la quiere llevar, así que ta”, yo sentía como que ella se sacaba responsabilidad, en cierta forma se deslindaba del tema del aprendizaje de la niña. (E.4.4)

Por último, una estudiante, que ha tenido experiencia con niños con discapacidad durante todos los años de la práctica docente, pone el énfasis en la no segregación para poder comenzar a garantizar este derecho por parte de los docentes.

Lo más importante es que debemos hacer que se cumpla el derecho de estos niños no segregándolo por ejemplo si vos tenés un niño con discapacidad en la clase no poniéndolo en un rincón y bueno que juegue a la computadora o que no haga nada. (E.4.6)

La misma estudiante se refiere a que el rol del docente es el de enseñar.

El trabajo del maestro es enseñar ya sea al que sabe mucho, al que no sabe nada, al que tiene problemas, al que no, al que tiene familia y al que no. Poner nuestro granito de arena para que el niño, cuando salga de la escuela, tenga algo nuevo haya aprendido algo, no solo niños con discapacidad sino en todos los niños porque el niño con discapacidad es un niño más en la clase. (E.4.6)

En relación a los derechos que conocen los estudiantes de cuarto año plantean el Derecho a educación, la salud, a tener una familia, a la cultura, a la alimentación, a un hogar, Identidad, a la vida, a tener un nombre, a tener asistencia médica, a estar acompañado, a tener una vivienda.

Una de las estudiantes habla además de los derechos, de las obligaciones y de la importancia de trabajar estos contenidos en clase.

El derecho a la identidad, el derecho a la vida, el derecho a tener un nombre, a tener una familia a tener asistencia médica a estar acompañado, a tener una vivienda son infinitos los derechos que están acompañados por una cantidad de obligaciones que por supuesto que cuando uno es un niño está acompañado por un responsable después que uno cumple su mayoría de edad toma sus propias decisiones y se tiene que hacer cargo, así como tenemos derechos tenemos

obligaciones pero está bueno hacérselos ver a los niños desde chiquitos a mi me parece fundamental mostrarles eso en la clase. (E.4.2)

Otro estudiante asocia la pregunta con el Carné de la niña de su hija y plantea: “Derechos del niño me acuerdo del carné de mi hija del hospital, derecho a la salud, a la educación, al juego, a jugar” (E.4.3).

Esta asociación está vinculada a un conocimiento popular o cotidiano, más que a un conocimiento técnico en relación a los contenidos de la CDN como se espera que tenga un estudiante de formación docente.

b. Conocimiento de la normativa: CDN y CDPD

En cuanto al conocimiento de la normativa internacional que Uruguay ha ratificado, cuatro de los seis estudiantes de cuarto año entrevistados manifiestan tener un conocimiento de los contenidos de la CDN. Dos estudiantes la vieron en la asignatura de Psicología Evolutiva y otros en el Seminario de Derechos Humanos.

Otra estudiante expresa haberla superficialmente para el trabajo de Análisis de la Práctica Pedagógica (APP) y otro de los estudiantes dice que la conoce aunque no la ha leído pero que “del dicho al hecho queda un largo trecho”.

Si la leí por arriba porque en mi ensayo final mi tema es sexualidad en la educación inicial, ahí tuve contacto pero no he terminado, eso también el derecho a la enseñanza integral es todo un tema el posicionamiento del docente y de la familia. (E.4.4)

Dos estudiantes manifiestan no conocer los contenidos de la CDN una de ellos dice que no directamente y otro expresa: “No, no la conozco tengo una idea de los derechos pero no la hemos estudiando acá en formación docente” (E.4.6).

En relación a la CDPD, el total de los estudiantes de egreso entrevistados expresa no conocerla, incluso aquellos que tienen familiares o amigos con discapacidad.

3.3 Síntesis y comparación de resultados presentados en el capítulo

En este apartado realizaremos una síntesis y comparación de los resultados obtenidos sobre las concepciones de infancia con discapacidad que tienen los estudiantes de ingreso y los estudiantes de egreso del Instituto de Formación en Educación de Minas, Lavalleja.

En relación a los estudiantes de ingreso a la formación docente podemos decir que la mayoría (4) caracteriza al niño como una persona, otros (3) como un ser en desarrollo y sólo un (1) estudiante alude a una perspectiva de derechos de infancia.

No obstante existe un reconocimiento del niño como diferente del adulto, solamente en uno de los estudiantes se explicita y se reconoce el valor propio del ser infantil.

En cuanto a lo que entienden por discapacidad la definen desde una concepción de la carencia, la deficiencia, desde una perspectiva individual, como limitación personal. Cabe mencionar que también encontramos definiciones de la discapacidad como sinónimo de enfermedad.

De este modo para la mayoría de los estudiantes de ingreso los niños y niñas con discapacidad son personas que tienen un problema, un obstáculo o una dificultad que les impide lograr el aprendizaje. Cabe destacar que un estudiante, además de caracterizar la discapacidad como una problemática, la vincula al papel que tiene la familia y al rol del docente. En consecuencia pone énfasis en la importancia de un mayor involucramiento por parte del maestro con la familia y el niño.

En relación al derecho a la educación la mayoría de los estudiantes de ingreso considera que es un derecho fundamental en el sentido de lo que le posibilita a la persona. De esta forma consideran que se refiere a adquirir, por parte de la familia y la institución educativa, los valores, las normas, las pautas, los códigos para poder convivir en sociedad.

Si bien hay un reconocimiento de que el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad es el mismo derecho que tienen todos los niños, inmediatamente surgen las dificultades en los procesos de escolarización que encuentran estos niños, escuela de educación común vs escuela de educación especial.

Finalmente tres de los seis estudiantes de ingreso expresan no tener ningún conocimiento acerca de la CDN; otros tres estudiantes manifiestan haber escuchado sobre sus contenidos en la escuela y en el liceo, pero no la han leído y aún no han trabajado sobre ella en ninguna de las asignaturas por las que transitaron en primer año en el instituto.

En cuanto a la CDPD, el total de los estudiantes de ingreso manifiestan no conocerla, incluso aquellos que tienen familiares o amigos con discapacidad.

Por otra parte la mitad (3) de los estudiantes de egreso de formación docente caracterizan a los niños desde una concepción evolutiva asociada a la edad del niño o niña y a la etapa por la que transita. Otro estudiante plantea el aspecto dependiente y deja entrever una idea de niño como ser carente, vulnerable, que necesita del vínculo con el adulto para poder desarrollarse y agrega otro aspecto “un ambiente bueno”.

Dos de los estudiantes de egreso caracterizan al niño como sujeto de derecho, como personas humanas, como ciudadanos, es decir, esta concepción supone considerar que le corresponden derechos específicos como sujetos en desarrollo en una etapa de progresiva autonomía personal, social y jurídica.

En cuanto a lo que entienden los estudiantes de cuarto año sobre discapacidad, la mayoría de ellos (4) la definen desde una concepción individual. La discapacidad como una disminución, una dificultad, un problema, una limitación de la persona. Del mismo modo un estudiante se refiere a la discapacidad como sinónimo de enfermedad.

Cabe mencionar que se visualiza, en uno de los estudiantes, una confusión conceptual entre discapacidad y dificultades de aprendizaje. El mismo estudiante se refiere a los fenómenos de estigmatización o de etiqueta que reciben las personas con discapacidad, esto refuerza la exclusión social y está relacionada con las modalidades de escolarización segregadas.

Conjuntamente con lo planteado anteriormente para la mayoría de los estudiantes de egreso los niños y niñas con discapacidad son personas que tienen un problema, un obstáculo o una dificultad que les impide lograr el aprendizaje. Ponen de relieve el tema de las diferencias entre ellos y los otros, así como el manejo de las diferencias en

términos de diversidad en la educación y la presencia del binomio normalidad-anormalidad.

Cabe resaltar que un estudiante desde una concepción evolutiva de la infancia con discapacidad pone en evidencia la contradicción edad cronológica-edad mental. Esto hace visible la problemática que viven la mayoría de las personas con discapacidad vinculadas a ser tratadas como “eternos niños”.

En relación al derecho a la educación la mayoría de los estudiantes de cuarto año lo definen como un derecho humano fundamental para todo ciudadano, consideran que sin educación no hay sociedad, también lo plantean como la posibilidad o la oportunidad de acceder al sistema educativo.

En cuanto al derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad los estudiantes de egreso expresan diversas aristas del tema. Por un lado aparece el cuestionamiento sobre la educación especial, si el niñ@ necesita o no ir a la escuela especial, así como la actitud y formación de los docentes.

Por último, cuatro (4) de los seis estudiantes de cuarto año entrevistados manifiestan tener un conocimiento de los contenidos de la CDN. Dos estudiantes la vieron en la asignatura de Psicología Evolutiva y otros en el Seminario de Derechos Humanos.

Cabe mencionar que una de los estudiantes que la conoce, expresa haber tenido un acercamiento a sus contenidos muy superficial para el trabajo de Análisis de la Práctica Pedagógica (APP). Otro de los estudiantes dice que la conoce aunque no la ha leído aludiendo a la distancia que existe entre el discurso y su aplicación.

Por otra parte otros dos (2) estudiantes manifiestan no conocer los contenidos de la CDN, uno de ellos dice que no directamente y otro expresa que tiene una idea pero que no la han estudiado en la formación.

En relación a la CDPD, el total de los estudiantes de egreso entrevistados expresa no conocerla, incluso aquellos que tienen familiares o amigos con discapacidad.

3.3.1 Comparación ingreso – egreso: Concepción de infancia con discapacidad

La presentación comparativa de resultados se realiza en base a coincidencias y discrepancias que surgen en relación con la concepción de infancia con discapacidad

desde una perspectiva de derechos de infancia que describen los estudiantes de ingreso y egreso de la formación docente.

En primer término aparecen en común, tanto en los estudiantes de ingreso como de egreso, la concepción de niño con discapacidad desde una perspectiva personal-individual y de la discapacidad como problema, en ese sentido ambos lo describen como personas que tienen un problema, un obstáculo o una dificultad que les impide lograr el aprendizaje.

A continuación se plantean algunos matices o perspectivas que aportan unos y otros. Los estudiantes de ingreso destacan el papel que tiene la familia y el rol del docente haciendo énfasis en la importancia de la alianza entre la familia y la institución educativa.

En cuanto a los estudiantes de egreso ponen en evidencia el tema de las diferencias y su manejo en términos de diversidad, aludiendo a la presencia del binomio normalidad-anormalidad. Además destacan otras perspectivas como la contradicción entre la edad cronológica-edad mental, lo cual hace visible la problemática que viven la mayoría de las personas con discapacidad al ser tratadas como “eternos niños”.

Con respecto a la perspectiva de derechos tanto los estudiantes de ingreso como los de egreso coinciden en reconocer el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad. Consecuentemente esto los conduce al cuestionamiento sobre el rol de la educación especial y el vínculo que debería existir entre educación común y educación especial.

Los estudiantes de ingreso se preguntan sobre el proceso de escolarización, si el niño necesita o no ir a la escuela especial, o a la escuela común o a ambas. Los estudiantes de egreso se centran más en el cuestionamiento sobre la actitud, la formación de los docentes y la posibilidad de crear nuevos formatos o dispositivos escolares que posibiliten que todos los niños puedan aprender.

Esto último lo relacionan con la experiencia vivida en la práctica tanto urbana como rural. En la práctica urbana plantean la importancia del trabajo colaborativo entre el docente de aula y el practicante a favor de los aprendizajes de los niños y niñas. En la práctica rural destacan la modalidad didáctica del multigrado, el rol del docente y la

posibilidad de trasladar esta modalidad a las escuelas urbanas para poder realmente atender a la diversidad de niños y niñas.

Finalmente en relación a la perspectiva de derechos de infancia, la mayoría de los estudiantes de ingreso como los de egreso coinciden en no tener un conocimiento ni haber estudiado el texto de la CDN durante el proceso de formación como docentes.

Los estudiantes de ingreso que plantean que la conocen por haber escuchado sobre ella en la escuela o en el liceo, son coetáneos de la Convención. Sin embargo no han tenido un contacto directo con los contenidos de la misma tampoco en la formación docente.

En cambio a los estudiantes de egreso manifiestan haberla estudiado se refieren a las asignaturas Psicología Evolutiva y Seminario de Derechos Humanos, otro a la necesidad de haber accedido a esa perspectiva dado el tema elegido para la realización del trabajo de Análisis de la Práctica Pedagógica.

En relación al conocimiento de la CDPD todos los estudiantes de ingreso y egreso, inclusive los que tienen familiares y amigos con discapacidad, expresan no tener conocimiento de su existencia.

En este sentido se visualiza que la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad, según la percepción de los estudiantes consultados en este estudio, no está integrada de una forma regular y permanente en la formación docente.

Capítulo IV. Descripción y análisis de las concepciones de inclusión educativa

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos de las entrevistas en profundidad con estudiantes de magisterio de ingreso y egreso, sobre las concepciones que tienen acerca de la inclusión educativa. Comenzaremos por describir los elementos definitorios a los que aluden sobre como entienden el término inclusión educativa. Luego describiremos la diferenciación conceptual entre los términos integración e inclusión que plantean los estudiantes y lo que entienden por algunos términos asociados a la inclusión educativa. Por último, presentamos las competencias docentes que los estudiantes consideran que promueven la inclusión educativa.

4.1 Concepción de inclusión educativa en estudiantes de magisterio de ingreso

En este apartado analizamos los resultados en base a las categorías de análisis planteadas: elementos definitorios de la I.E; diferenciación conceptual entre integración e inclusión; términos asociados a la inclusión educativa; competencias docentes e inclusión educativa.

4.1.1 Elementos definitorios de la inclusión educativa

En primer lugar cabe señalar que dos de los seis estudiantes de ingreso entrevistados definen la inclusión educativa en términos de derechos. Uno de ellos alude a la participación y el otro directamente al derecho de estudiar y de aprender que tenemos todos. Por otro lado un estudiante define lo que entiende por la inclusión educativa refiriéndose a que todos los niños, en su igualdad y diferencia, sean tomados en cuenta en la educación y se los ayude a desarrollarse. Otra perspectiva es la que plantea un estudiante asociando la inclusión educativa con la accesibilidad, desde una concepción más relacional e interactiva de la persona con las características de su entorno. Por ultimo una estudiante define la inclusión educativa en base al rol docente, se refiere a la actitud de seguridad, disponibilidad y responsabilidad que implica “insertar” al niño en la escuela.

Los estudiantes que definen la inclusión en término de derechos expresan “Y eso de que como todos los niños tienen ese derecho de estudiar y de poder aprender otras cosas

ahora también se puede incluir a los niños con discapacidad a ese centro educativo” (E.1.2).

Inclusión es cuando tenemos por ejemplo un grupo de niños incluir un niño discapacitado por ejemplo sería hacerlo participar con sus compañeros en conjunto y no solamente integrarlo dentro de la clase y decir bueno el niño ya está dentro de la clase ya está integrado, no, sería incluirlo o sea que pudieran participar al mismo tiempo digamos ser parte de la clase y no una parte de la clase. (E.1.1)

Cabe resaltar que ambos casos los estudiantes se refieren a la inclusión educativa como inclusión de niños con discapacidad.

Otro estudiante expresa que la inclusión educativa sería tener en cuenta a los niños en su igualdad y en su diferencia.

Se refiere a que todos los niños en su igualdad y diferencia sean tomados en cuenta en la educación y se les provea de la misma educación, que no se haga diferencia pero que además con la diferencia de cada niño se tome en cuenta y se lo ayude a poder desarrollarse con ella a vencerla si se puede vencer y a vivir con ella si no se puede. (E.1.3)

Otra perspectiva la aporta un estudiante que asocia la inclusión educativa con la accesibilidad en relación a lo edilicio y al mobiliario, considerando que si los mismos no son accesibles se convierten en un obstáculo que dificulta a la persona. También se refiere a niños con discapacidad.

En el caso de los niños con discapacidad el tema por ejemplo edilicio no están muy incluidos porque todo lo que tiene que ver con el tema de los baños, de las rampas, incluso el mobiliario, los bancos no está muy respetado, eso dificulta más a la persona. (E1.5).

Por último, un estudiante vincula esta pregunta con el rol docente planteando la actitud de seguridad, disponibilidad del docente y su función en relación a la responsabilidad que implica “*insertar*” al niño en la escuela, en el mundo, en la sociedad como ciudadano.

Inclusión educativa creo que es cuando vos estás seguro o dispuesto a que el niño se inserte en la escuela ya entrando en la escuela estaríamos hablando lo que es la sociedad, lo que es interactuar con otras personas, lo que es el vínculo que se va generando, lo que es entrar en la escuela, lo que significa para el niño entrar en la escuela, insertarlo en ese mundo que es lo que mañana va a ser un ciudadano, es lo que tendríamos que hacer nosotros los docentes no? tratar de transmitirles valores, normas que lo puedan hacer un individuo que pueda estar insertado pacíficamente en la sociedad. (E.1.6)

En este comentario el estudiante hace referencia a la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos. También el término ciudadano nos indica que se alude al niño como sujeto de derecho e incluye la dimensión de los valores y los principios éticos para poder aprender a vivir en sociedad.

4.1.2 Diferenciación conceptual entre inclusión educativa e integración.

En relación a esta categoría de análisis, la mayoría de los estudiantes entienden que no es lo mismo integración que inclusión. Solo un estudiante plantea que sería lo mismo pero luego hace una diferenciación aludiendo a que integración va más allá que inclusión. En este sentido vemos los matices conceptuales que se plantean entre los términos integración e inclusión.

Integración es cuando los agrupamos digamos me parece e inclusión es cuando nos aseguramos que todos están funcionando como un grupo, desde mi punto de vista, participando de las mismas actividades teniendo todos las mismas posibilidades de participar, igualdad de oportunidades y posibilidades. (E.1.1)

No, no sería lo mismo porque puedes incluir al niño pero no integrarlo con el resto de los compañeros (...) Como que incluir se pueden incluir a todos pero integrarse solo los que tienen más afinidad o interés, que capaz que el niño con discapacidad no es que no tenga interés sino que no tiene las herramientas y si no se las dan tampoco se va a poder integrar. (E.1.2).

Vemos como en el primer comentario integración se entiende por agrupar e inclusión cuando se asegura la participación, la igualdad de oportunidades. En el segundo comentario el estudiante plantea la diferenciación entendiendo que incluir se puede

incluir a todos, en el sentido de estar adentro, pero integrar solo los que tienen afinidad e interés.

En esa misma línea otros dos estudiantes manifiestan que:

Me parece que puede estar incluido pero no integrado, por ejemplo, en esto que yo decía que los niños estos o las personas que tienen discapacidad que muchas veces son dejados de lado o en un rincón en un salón de clase están incluidos pero no integrados con los compañeros ni con los docentes mismos, están adentro del salón pero aparte. (E.1.4).

No es lo mismo, no porque capaz que inclusión... al niño vos lo incluís en la escuela pero él no se siente integrado, puede pasar que a lo primero no quiera ir o si se puede manifestar decir no quiero ir a la escuela o me siento mal en la escuela o no, no me gusta de repente capaz después se le pasa, se integra con los compañeros pero en una primera instancia te puede manifestar que no le gusta. (E.1.6).

En estos dos comentarios vemos que los estudiantes entienden la inclusión como estar adentro pero pueden estar aparte o sentirse excluido al punto de sentirse mal o no querer ir a la escuela.

Para otro de los estudiantes que expresa que integración no es lo mismo que inclusión, se refiere a la integración social, el poder estar, ser uno más y plantea que la inclusión sería un término más abarcativo que tomaría en cuenta la diferencia. Al final del comentario vemos como duda sobre esta diferenciación conceptual entre ambos términos.

Me parece que la integración, integrarse en la sociedad va ya desde el punto de poder estar con los demás, integrarse, estar, ser uno más pero no sé cómo que la inclusión yo lo pienso más desde el punto de vista de incluirse más todo como uno es de repente en la integración yo me integro con los demás pero hasta ahí no más sin tomar en cuenta la diferencia, no sé si está bien esa diferencia pero supongo que es eso. (E.1.3).

Una estudiante plantea en un principio que para ella es lo mismo integración que inclusión, pero luego hace una diferenciación entre ambos términos. “Para mí sería lo

mismo, pero creo que integración va más allá de inclusión aceptarlo en la escuela porque hay que aceptarlo, dejarlo de lado seguir con la clase, integración sería diferente, integrar” (E.1.4).

En este sentido alude a incluido como estar adentro de algo, en el sentido común o literal del término inclusión juntar personas en un lugar porque existe relación entre sí. Integración en el sentido de constituir un todo, hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo.

4.1.3 Descripción y uso de terminología específica asociada a la inclusión educativa

En la entrevista indagamos sobre algunos conceptos vinculados a la inclusión educativa como: educación inclusiva, diversidad, atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, flexibilización curricular.

En relación a que entienden los estudiantes de primer año sobre educación inclusiva la mayoría de ellos plantean no conocer la misma, intuitivamente algunos comentan que sería una educación para todos o incluir a todos los niños y niñas en la educación sin importar sus características y si tienen o no una discapacidad.

En este sentido surge, por parte de algunos estudiantes el cuestionamiento sobre la relación entre la educación especial y la educación común.

Asimismo el término diversidad se entiende como las distintas maneras de pensar y de actuar, las diferencias entre las personas.

En cuanto a la atención a la diversidad los estudiantes expresan que consistirían en atender a cada uno como es, a las diferencias de cada uno, evitando discriminar, lo que implicaría un compromiso con el niño.

Por último, todos los estudiantes de ingreso expresan desconocer los conceptos de adaptaciones curriculares y flexibilización curricular.

De esta manera vemos como algunos de los conceptos asociados al paradigma de la inclusión educativa se desconocen o son definidos intuitivamente por los estudiantes o desde un conocimiento cotidiano o popular en relación a los mismos y no tanto desde los aportes teóricos de los distintos autores que conceptualizan sobre ellos.

4.1.4 Competencias docentes para la inclusión educativa

En este apartado describiremos las competencias que deben de tener los docentes, según los estudiantes, para ser promotores de inclusión educativa.

Para los estudiantes de ingreso a la formación docente un buen docente en este sentido es aquel que tiene la capacidad de no marcar la diferencia, de atender a la diversidad es decir, a cada niño en su singularidad. Luego ponen énfasis en el vínculo educativo como vinculo afectivo, de confianza, de respeto. También aluden a poder poner límites con afecto, en ese sentido caracterizan al docente como ser comprensivo, respetuoso, educado y dedicado a la tarea de enseñar a todos, respetando los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada uno y buscando los recursos necesarios

Y un buen docente tiene que tener la capacidad primero de no marcar la diferencia con ningún alumno, de atender la diversidad como decía si bien nos dicen y es la realidad que no van a ser nuestros hijos, ni sobrino el alumno, pero si que el alumno reciba cierta parte de afecto y pueda tener confianza en el docente, que se sepa ganar el respeto con respeto, que si bien no es una tarea fácil marcar el respeto y lo afectivo por otro lado de repente uno intenta ser bueno se le va la clase de las manos o intenta ser muy recto lo único que recibe de los niños es rechazo porque no les puede llegar pero bueno sería como la medida de encontrar eso un poco de limites y de afecto y también dedicarse al niño que le lleva más tiempo aprender y al otro que no le lleva tanto (...), fijarse en aquel niño que no se integra o que no participa que por qué buscar su punto débil qué es lo que más le gusta de donde viene no sé buscar recursos en el estado si es necesario. (E.1.1)

Ser comprensivo, respetuoso, educado en la manera de referirse no hacer diferencia porque sea hermano de o porque el padre o la madre, no hacer diferencia a otro alumno se debería no saber de donde viene ni nada para tratar a todos iguales y no hacer diferencias porque las diferencias se ven y muchas veces se ven mucho a veces y también los niños no lo dicen pero se sienten mal por esas cosas. (E.1.2)

Otros dos estudiantes destacan además la responsabilidad, el trato con el niño, la paciencia, la tolerancia y la solidaridad, la puesta de límites como características importantes así como el valor del conocimiento a transmitir.

Un buen docente tiene que ser responsable, saber tratar a cada niño aprovechar las desventajas y las ventajas que se pueden dar en ese ambiente educativo en el que está y a su vez con cada alumno en particular un docente que no solamente se esfuerce en dar el contenido del programa sino que también sepa abarcar a toda la persona, para eso tiene que saber transmitir los valores estándar comunes que todos conocemos la paciencia, la tolerancia, el esfuerzo de no darse por vencido y saber ganarse al alumno crear un vínculo además de saber lo que está enseñando. (E.1.3)

Responsable, solidario, respeto, el tema de valores pero una persona que pueda transmitir valores, saber poner los límites cuando hay que poner, en mi caso o en general? A veces es difícil he visto maestras con niños de 4 años no ponen límites yo me veo bien para poner límites saber llevar la clase eso se va dando con las prácticas y todo. (E.1.4)

Otros estudiantes agregan la capacidad de autocrítica, el buen relacionamiento con las familias y entre docentes, el compromiso con el aprendizaje del niño así como el factor emocional, la motivación y el trabajo en grupo.

Primero que nada un buen docente tener la mente siempre abierta y dispuesto a aceptar las críticas como cuando te digan que lo que estás haciendo está bien, el buen relacionamiento tanto con las familias y entre los mismos docentes, me parece que eso es vital, además de lo teórico los contenidos disciplinares. (E.1.5)

Sé que todos tenemos que tener la lógica, la razón, los conocimientos sé que toda esa parte tiene que estar pero yo me derivó más a lo emocional al compromiso, al apoyo, a lo que es somos todos los que vamos en el año no me paro y doy la clase y el que entendió, entendió y el que no entendió y me voy cumplí el horario y chau, es un compromiso con el aprendizaje del niño, no entendiste qué fue lo que no entendiste buscamos en el cuaderno volvemos a repasar, trabajar en grupos hacer actividades didácticas que el niño esté entretenido porque si yo le voy a dictar 4 clases así 4 horas como que no,

entonces me parece comprometerme tenga ganas de aprender ganas de volver a la escuela, de venir a la escuela buscar información hay maestra encontré tal cosa no sé busquen para mañana enriquece y se enriquecen entre ellos, el trabajo en grupo es lo que más aporta, un docente motivador comprometido, si no te comprometes no vayas! (E.1.6)

En los comentarios de los estudiantes de ingreso se visualiza que si bien todos consideran imprescindible que el docente tenga un conocimiento de los contenidos disciplinares a transmitir valoran como competencias importantes la capacidad de no hacer diferencias, respetar la singularidad de cada niño, de atender a la diversidad, el afecto, la confianza, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la paciencia, la tolerancia, la autocrítica, la motivación, el compromiso con el aprendizaje del niño, el vínculo afectivo, el respeto, los límites y la trasmisión de valores.

4.2 Concepción de inclusión educativa en estudiantes de magisterio de egreso

4.2.1 Elementos definitorios de la inclusión educativa.

Es interesante señalar que la mayoría de los estudiantes de cuarto año al preguntarles qué entienden por inclusión educativa la definen en contraposición o planteando que no es lo mismo que integración. En su mayoría consideran que inclusión es un término más amplio y más abarcativo que integración. “Inclusión no es lo mismo que integración (...) incluir sería más general abarca más, más dimensiones integrar se puede integrar como que incluir estamos hablando de una dimensión más amplia” (E.4.1).

Me parece que inclusión es una palabra más amplia, yo puedo integrar a cierto niño en cierta actividad y yo puedo incluirlo durante todo el año como un niño más, que pese a sus dificultades puede, me parece que es importante hacerle saber al niño eso también que todos podemos desde nuestras posibilidades. (E.4.2) “Una cosa es que yo me puedo integrar al grupo, estoy ahí, pero me parece que inclusión abarca mucho más, abarca participar, ser parte de ese grupo o dar una opinión o intercambiar con el otro” (E.4.4)

En cuanto a la inclusión educativa un estudiante la define como la búsqueda de herramientas, de estrategias, de apoyos que le permitan al niño ser parte del grupo.

La inclusión educativa sería la búsqueda de herramientas, estrategias que permitan que ese niño tenga una base, que se desarrolle, que se sienta cómodo, que avance en conjunto con los demás que no es que a ver un trabajito para éste, no, que él se sienta parte del grupo buscando otras herramientas, otros apoyos, otras estrategias pero que sea parte de ese conjunto total. (E.4.1)

En esta misma línea otra estudiante plantea que la inclusión implica otros recursos y se refiere a la dimensión de la práctica y sus dificultades en relación a los tiempos y la cantidad de niños.

De incluir a todos en todos los trabajos ayudándolos si les llevas un ejercicio de matemática bueno con las problemáticas que haya tratar de incluir en ese ejercicio con mayor dificultad o no ayudarlo a trabajar por igual, es poco lo que se ve, en la práctica es poco lo que se ve, es difícil porque no te dan los tiempos y son demasiados niños. (E.4.5)

La misma estudiante se refiere específicamente a la práctica rural y a la propuesta didáctica de multigrado.

Nosotros en la escuela rural teníamos un niño con dificultades en primero, al ser multigrado y nosotros éramos tres practicantes más la maestra, nos enfocamos más al niño ayudando más al resto, estuvo impecable nos encantó poder ayudarlo porque muchas veces atiendes al resto y te queda ese chiquito ahí pero con más recursos humanos o las maestras de apoyo también te pueden ayudar, el docente necesita otros recursos para poder incluir, la inclusión implicaría otros recursos. (E.4.5)

Cabe destacar que la estudiante señala dos aspectos que considera relevantes para la inclusión educativa, uno las características de la modalidad didáctica del multigrado en la educación rural y otro la cantidad de recursos humanos que serían necesario dentro del aula.

Otra estudiante de egreso también destaca la importancia del trabajo colaborativo y colectivo, en el sentido de que incluir no puede ser una decisión ni una responsabilidad individual.

Si yo preciso ayuda ¿a quien se la voy a pedir para sacar un niño a flote? se precisan muchas cosas la familia en primer lugar, la institución educativa, el trabajo colaborativo entre los docentes y con la familia, no es el maestro en la clase y los padres en la casa. Para incluir me parece que es necesario el trabajo colaborativo de qué sirve que un año uno incluya si el año que viene va a ser excluido, o sea va a ser traumático. (E.4.2)

Por último, dos estudiantes para definir inclusión se remiten a experiencias que han tenido con niños con discapacidad en la práctica educativa, una alude a una niña que esta incluida pero no forma parte del proceso educativo, por lo tanto no estaría incluida según la estudiante. La otra estudiante también se refiere a que el niño que está incluido no sea estigmatizado, ni discriminado dentro de la misma clase.

Pero como que incluir, incluyo, es lo que me pasó con esa niña que te decía estaba ahí pero nada más allá, estaba su presencia física pero ella no tomaba parte del proceso educativo, ella no tomaba parte de ese proceso, si había una parte social pero incluir sería ir más allá. (E.4.4)

La inclusión eso que te estaba diciendo anteriormente que el niño que tiene discapacidad pueda incluirse o sea ser uno más de la clase, no ser la clase y fulano, o el que tiene problemas, sino que sea un niño más, que sea una cultura de la clase que si ese niño tiene que hacer una actividad diferente se hace y que sea un compañero más no tenerlo en el rincón al niño. (E.4.6)

La misma estudiante se refiere al rol docente en cuanto a la actitud del maestro, su formación y su incidencia en los procesos de inclusión señalando que más que estar preparado el docente tiene que estar disponible e interesado.

Además lo estás condicionando o determinando que ese niño no va a aprender, como que ocultamente, implícitamente vos le estás diciendo al niño “vos no podes aprender nada acá” yo he escuchado maestros que dicen “yo no estoy preparado” o “yo no puedo” “éste niño tendría que ir a la Escuela Especial 108”,

pero desde nuestro lugar, yo sé que no tenemos experiencia y que acá en el instituto menos, no te dan muchas herramientas, desde nuestro lugar como maestros algo siempre se puede hacer. No es solo estar preparado sino estar disponible e interesado. (E.4.6)

Continuando en la línea de la formación y el rol, la actitud docente, hace referencia a otro aspecto que es relevante dentro del sistema educativo, la valoración de la experiencia, de los años, de la antigüedad docente relativizando esto a la hora de abordar la complejidad de estas situaciones.

Asimismo se refiere a la actitud de disponibilidad e interés de una maestra rural que tiene un niño con parálisis cerebral en el aula multigrado.

Es que nunca se está preparado puedes tener ochenta mil años de trabajo y siempre se te puede presentar una situación de que no sabes por donde salir. Yo veo la actitud de la maestra rural ella no se sintió preparada pero vino a Minas buscó apoyo, fue a centros donde se especializan en niños con esta problemática, leyó, me parece que está bueno, esa sería la actitud de un docente responsable con un actitud ética. (E.4.6)

Aquí vemos como la estudiante trae una de las dimensiones de relevancia a tener en cuenta, los valores y principios éticos que sustentan el ejercicio profesional docente.

4.2.2 Diferenciación entre integración e inclusión educativa

En relación a esta categoría todos los estudiantes de cuarto año consultados plantearon la diferenciación conceptual entre inclusión educativa e integración. Tal como decíamos en el apartado anterior definieron inclusión en relación a la integración, por ese motivo aquí destacamos algunos de los comentarios en relación a lo que sería la integración para ellos vinculado a la inclusión que fue lo que se describió anteriormente.

En relación a la integración plantean que se los puede integrar al grupo, a alguna actividad o a algún momento de la jornada escolar, es decir que estaría más vinculado a la sociabilidad entre pares que al aprendizaje. Se refieren a la integración social en el ámbito educativo, a la posibilidad de estar compartiendo un tiempo y un espacio con su

grupo de pares. “Integrar sería que fuera parte de... que no es que todo el grupo se une a él sino que él como que él encontró un grupito para estar” (E.4.1). “En la integración el niño va a participar de esa tarea pero no la puede realizar no tiene las herramientas necesarias para realizarlas tampoco” (E.4.3)

Si incluir es más amplio, la integración es como compartir un mismo espacio pero nada más, está en la clase pero está ahí, no se hace nada es algo más social la integración bueno que se integre con otros niños que comparta con otros niños, la inclusión va más allá de lo social va al tema del aprendizaje y adecuar los recursos a esos niños. (E.4.6)

Observamos cómo de lo descrito anteriormente surge la conceptualización de que la inclusión educativa es un término más amplio o más abarcativo que el de integración. En términos generales podemos decir que para los estudiantes de cuarto año la integración se refiere a la sociabilidad que realiza el niño en la institución. Para ellos la inclusión educativa sería ir más allá de eso, involucrar los procesos de aprendizaje lo cual requiere, según los estudiantes, de más recursos humanos y materiales, adecuados a las características de los niños y apoyos para su instrumentación.

4.2.3 Descripción y uso de terminología específica asociada a la inclusión educativa

A continuación vemos lo que plantean los estudiantes de cuarto año en relación a algunos conceptos asociados a la inclusión educativa como son la educación inclusiva, la diversidad, la atención a la diversidad, las adaptaciones curriculares y la flexibilización curricular.

En cuanto a la educación inclusiva, la mayoría de los estudiantes entienden que es incluir a todos en la educación, es decir que no haya escuelas segregadoras.

Tendría que ser una educación que abarque todo por igual o sea respetando las dificultades de cada uno todos conocemos que no somos todos iguales por supuesto desde el vamos, pero si que dé las mismas oportunidades, las mismas herramientas y las mismas obligaciones a todos. (E.4.4)

La educación inclusiva me parece, por lo que he leído y por lo que yo creo también, puede ser que no haya escuelas segregadoras que todos los niños estén

incluidos en una clase con todos los niños que no haya escuelas especiales porque al final los terminas segregando también. (E.4.6)

En este sentido se vuelve a plantear el tema de la educación común y la educación especial. La misma estudiante se refiere a que para que se de la educación inclusiva tiene que haber un cambio de actitud de los docentes en cuanto si se está preparado o no. También plantea poder pensar más allá de niños y niñas con discapacidad, considerando la diversidad y la singularidad en los procesos de aprendizaje.

Me parece que lo primero es un cambio de actitud de los docentes y del cuerpo de dirección de no tener ese discurso “yo no estoy preparado, yo no puedo”, sino una actitud de recibir niños con discapacidad y trabajar desde un punto de vista inclusor. Porque yo lo que veo es que en realidad siempre va a haber diversidad, tengas niños con discapacidad o no o sea siempre vas a tener que trabajar diferente con todos los niños porque uno tiene mas afinidad con un tipo de conocimiento que otro o tiene una manera de aprender diferente de otra. (E.4.6)

En relación al término diversidad, la mayoría de los estudiantes entiende que se refiere a la variabilidad, a las diferencias individuales, culturales, motivacionales, familiares, a los grupos que no son homogéneos y a la diversidad como característica de lo humano. “Diversidad que no todos somos iguales que no todos podemos llegar a lo mismo pero si todos podemos hacer algo” (E.4.4). “Todas las personas no son iguales son todas diferentes, tienen culturas diferentes, motivaciones diferentes, estilos de aprendizaje diferentes, gustos diferentes, familias diferentes, tiene que ver con la diversidad humana” (E.4.6).

Que haya niños con diversas culturas, afrodescendientes, asiáticos, y niños con diversos tipos de discapacidades, auditivas, visuales, motrices, mentales. Es que la idea se piensa en los grupos homogéneos y los grupos no son homogéneos ni va a ser el ideal un grupo homogéneo, se tiende a eso y el maestro actuar en ese sentido. (E.4.3)

En cuanto a la atención a la diversidad, expresan que entienden que es atender a cada uno en su singularidad, dos estudiantes vinculan el tema de la atención a la diversidad con la formación.

Diversidad hay en todos lados la clase ya es diversa de por sí no tenés un grupo homogéneo el grupo se caracteriza por ser heterogéneo, no todos los niños son iguales, todos tiene ritmos y tiempos diferentes, creo que también eso es una falla que tenemos en la formación nos exigen que hagamos una clase modelo en 30 minutos, que hagamos un parcial en 30 minutos un concurso en 30 minutos, qué quiere decir que aprende en 30 minutos? no decimos que tienen ritmos y tiempos diferentes? (E.4.2).

En este comentario la estudiante alude a la distancia que existe entre lo que sería atender a la diversidad considerando los ritmos y tiempos de aprendizaje y lo que se les exige como estudiantes en una “clase modelo”.

El otro estudiante reflexiona y se cuestiona sobre esto en su trabajo de Análisis Pedagógico de la Práctica, parte de un problema formulado a partir de la práctica educativa. Plantea que en general en estos años de práctica docente en distintos momentos ha escuchado cuando en la devolución realizada al practicante se les dice: *“muy bien atendió a la diversidad”* y él se cuestiona sobre *¿qué significa atender a la diversidad?*.

Atender a la diversidad es que atiendes a toda la clase en si atendiendo a la diversidad ya sea si hay un niño con problema de discapacidad auditiva o motrices vos le prestaste la misma atención que le prestaste a los otros que entre comilla son normales que no presentan ninguna dificultad por ahí lo entiendo yo, atender a la diversidad que tenés dentro del aula. (E.4.3)

Desde un punto de vista crítico el estudiante plantea la contraposición que existe entre esta exigencia en la práctica y lo que realmente hacen los docentes en el aula.

Pero eso a veces se hace contradictorio en los mismos docentes, siendo que a vos te piden que atiendas a la diversidad más allá de que la actividad halla estado mal o bien, lo primero que te ponen es “atendió bien la diversidad” y los mismos docentes a veces van a dar la clase y eso lo pasan por alto o sea la atención a la diversidad quedó ahí en la planificación ahí escrita y ta la clase siguieron y el niño que no atendió o tiene ciertos problemas quedó y ya está. Como que hay una distancia entre lo que se dice y lo que realmente se hace. (E.4.3)

Otra faceta de la atención a la diversidad la muestra la estudiante que ha tenido experiencia con niños con discapacidad en todos los años de la práctica docente.

Me parece que primero que nada implica conocer a los alumnos, tener un vínculo y saber qué les interesa que les gusta, por qué tipo de conocimientos tiene más afinidad o cual es su estilo de aprendizaje para a partir de ahí empezar a trabajar, me parece que una buena forma de trabajar es en talleres, que es como estoy intentando hacer, talleres rotativos que tengan las diferentes tipos de inteligencias múltiples, o trabajar un mismo tema de diferentes maneras desde el cuerpo, desde lo lógico matemático, hay un niño en mi clase no sabes como dibuja entonces trabajo lengua y matemática a través del arte a él le encanta, de ese modo utilizando su potencialidad que es el dibujo y el arte trabajamos otras áreas de conocimiento, o en el baile también, cómo poner el cuerpo en el aprendizaje salir al patio de la escuela no tomar solo el salón de clase como el lugar para el aprendizaje. (E.4.6)

En este comentario vemos como la estudiante alude a la posibilidad de atender a la diversidad desde otras concepción de la inteligencia, el aprendizaje y desde otros formatos escolares.

En relación a las adaptaciones curriculares y a la flexibilización curricular, todos los estudiantes aluden conocer el primer término y expresan no saber a lo que se refiere el segundo.

Algunos estudiantes expresan haber escuchado hablar sobre las adaptaciones curriculares pero admiten no haberlas visto en la práctica educativa sino a nivel teórico.

Es algo muy teórico el tema de las adaptaciones curriculares no las he visto, un trabajito más fácil que lo pueda realizar para que se quede contento... es difícil no es fácil el tiempo pedagógico falta, falta reunión entre docente eso falta también no se dan instancias de intercambio capaz lo que yo hice para mi alumno no me resultó, reflexionar sobre la práctica nuestra, lo teórico que damos está muy alejado de la realidad. (E.4.1)

En si he escuchado hablar todos los años pero nunca vi una adaptación curricular de un maestro hacia un niño, entiendo que es hacer una planificación paralela a

esa para ese niño para que ese niño pueda llegar a lo que estás dando pero a sus tiempos. (E.4.3)

Si he escuchado y en otra escuela que pasé se daban las adaptaciones curriculares y se trabajaba muy bien en un tercer año la maestra estaba dispuesta a adaptar todo a las necesidades de los niños lo vi solo un año y no es tan común verlo en la práctica. (E.4.5)

Una de las estudiantes que ha *tenido experiencia con niños con discapacidad* en todos los años de la práctica incluso en la práctica rural, plantea haber leído sobre los distintos tipos de adaptaciones curriculares.

Si he escuchado, por lo que he leído hay de dos tipos: no significativas y significativas. Las no significativas es por ejemplo, darle más tiempo a un niño. Y las adaptaciones significativas es como un currículo paralelo digamos, que me parece que un caso es el de la niña de cuarto que tiene que hacer un currículo paralelo la maestra, primero aprender las letras y aprender a leer después. (E.4.6)

Se plantea de esta forma que si bien la mayoría de los estudiantes de egreso han escuchado hablar sobre las adaptaciones curriculares, desde su punto de vista expresan que no es una práctica habitual en la escuela.

En este último comentario, vemos que la estudiante que ha tenido experiencia en la práctica docente con niños con discapacidad, es la única que aporta una perspectiva teórica sobre las mismas.

4.2.4 Competencias docentes para la inclusión educativa

En cuanto a las competencias que debe tener un docente para promover la inclusión educativa, los estudiantes de egreso expresan que la formación académica, la ética y el afecto en el intercambio con el niño son muy importantes así como la planificación de la clase lo cual está relacionado según su visión con el compromiso y la responsabilidad del docente.

Por supuesto la parte académica es importantísima, la parte ética también tiene que tener una parte de amor eso me parece importantísimo el afecto el

intercambio con el niño hace que tu puedas que se de un intercambio de enseñanza aprendizaje, el dejar que te enseñen estar abierto a esto no lo sé ustedes me lo pueden explicar eso me parece que el docente no es el sabio me parece que los niños se sienten muy bien al decir bueno la maestra no sabe esto y yo se lo puedo enseñar, (...) ahí ves ese intercambio la parte afectiva la parte académica la preparación de la clase, eso es imprescindible preparar uno no puede ir a la clase a ver hoy que voy a hacer los niños se dan cuenta, para los niños es importante bueno la maestra preparo esto para nosotros pensó, estuvo en su casa pensando, eso me parece importantísimo tiene que ver con el compromiso y la responsabilidad. (E.4.1)

Además valoran la capacidad de trabajar en equipo para lograr cambios en forma colaborativa, la sensibilidad del docente y la empatía, esa capacidad de ponerse en el lugar del otro y sentir lo que el otro siente.

El compromiso es la palabra clave, tiene que saber trabajar en equipo (...) que los cambios se hacen en forma colaborativa el individualismo no lleva a nada (...) responsabilidad, sensibilidad un docente no puede ser una persona fría, fría (...) la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, también el director y el inspector. El niño tiene una historia que quizás no colabora pero lo que yo estoy haciendo es una cadena, sin compromiso sin trabajo no se logra nada. (E.4.2)

Otra estudiante que también señala la empatía agrega los aspectos humanos, recata la visión del docente como ser humano, como persona respetando al otro, la capacidad de escuchar al niño, el docente como motivador, como mediador, respetando los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada niño. En esos sentido alude específicamente a realización de adaptaciones curriculares.

Empatía en primer lugar me parece que hay cosas que nos forman como docentes, teóricas y prácticas pero sobre todo hay aspectos humanos como el respetar al otro, el escucharlo porque muchas veces el niño, eso lo aprendí este año en inicial, tiene como ese ímpetu de hablar y necesitan que los escuches (...) el docente como un motivador y un mediador, por supuesto que tenés que tener el conocimiento (...) Pero me parece que sobre todo como ser humano como

persona tenes que respetar, tenes que escuchar, tenes que saber como docente que hay tiempos para todo no todos van a aprender al mismo ritmo, hay niños que les va a costar más hay niños que le vas a tener que hacer una *adaptación curricular* ya sea para arriba o para abajo, no sé me parece que esas cosas son importantes. (E.4.4)

La misma estudiante señala dos aspectos importantes por un lado el docente que apueste y se interese por la formación permanente. Por otro lado el respeto en el trato con los niños, se refiere a la experiencia vivida en la escuela, es decir a su propia biografía, al ser consciente de la misma le permite atender a estas cuestiones.

(...) hay cosas que van avanzando que cambian la formación permanente cuesta porque pensamos que ya está me recibí ya está cuesta un poco por nosotros mismos no sé si de todos porque hay gente que se interesa y siempre está haciendo cursos y cosas pero en general como que yo me recibí estoy en una clase y ya está. Hay cosas que son fundamentales como el trato a los niños por favor que tiene por más que sea un niño chiquito tiene que ser respetado lo que viviste en la escuela, tu biografía escolar como que ahora lo ves potenciado como que ahora te aflora, ves de todo. (E.4.4)

Por otra parte un estudiante señala la voluntad, el “tener ganas”, “enamorar de la carrera” como forma de combatir el desgaste que la misma lleva implícita. El estudiante plantea la elección docente como una opción laboral y la importancia de la práctica que comienza en segundo año como definitiva en el sentido de continuar o no con la carrera.

Pero la realidad no la ves hasta segundo año en la práctica, en segundo año vos realmente ves si quieres seguir o no, ahí ya te marca si tenés ganas o no tenés ganas es una carrera que tenés que enamorarte de la carrera no podes vivir un romance, tiene que ser más duradero, sino te desgasta a vos, porque es una carrera desgastante trabajar con niños te desgasta, te cansa, pero vos tenés que sentir ese placer que ese cansancio tiene una gratificación, te cansas porque te gusta que no te canses porque no te gusta. (E.4.3)

Alude también a un aspecto de conocimiento personal, conocer sus defectos y virtudes, así como tener una actitud autocrítica. En relación a esto último el estudiante valora el

hecho de ser maestro varón, el “educar con alegría” planteando la dimensión del disfrute de la tarea y como eso ayuda en el vínculo con el niño.

Yo mil veces me he planteado mis virtudes y mis defectos muchas veces soy demasiado autocrítico y me planteo más los defectos que las virtudes pero de seguir o no, no de seguir o no porque ya hubiera dejado pero realmente si fue una buena elección o no? y creo que fue una buena elección, creo que defectos tienen todos no los tiene uno mismo o capaz que yo tengo ciertas virtudes que otro docente no las tiene. (...) Ser docente hombre porque es un ámbito de mujeres. Educar con alegría, yo no puedo ir triste a la escuela o sea es mi forma de ser y no la voy a cambiar, paso todo el día haciendo chistes y eso ayuda en el vinculo con el niño. (E.4.3)

Otra estudiante resalta como competencia la apertura del docente a todos los niños y niñas, no sólo a los que tienen discapacidad sino a todos los niños.

Primero que nada la apertura a todos los niños de diferentes maneras porque no solo hay diferencias, hay niños discapacitados, hay niños pobres la inclusión educativa abarcaría todo todos son niños al fin (...) la apertura a todos los niños, tener conocimiento académico, que esté en constante formación que esté leyendo cosas, muchas veces pasa que me recibí conseguí la efectividad y listo, pienso que hay que seguir formándose seguir leyendo, los niños de hoy no son igual después de 10 años de trabajo. (E.4.6)

En este sentido y pensando en el egreso próximo expresa la inseguridad que le genera así como también se refiere al clima escolar, el trabajo colaborativo en una institución y cómo eso influye en los docentes.

Yo como que me voy con miedo que no se que voy a hacer el año que viene, estas en 4to estas por egresar te viene inseguridad, que va a pasar el año que viene, es el egreso es natural que pase. Otra cosa que me parece súper importante es el compañerismo he estado en escuelas donde hay mucho compañerismo se nota el trabajo colaborativo todos cinchan por la escuela eso se nota clarito el apoyo entre compañeras y el director, el maestro se siente apoyado bien y trabaja mas a gusto si vos estás mal nadie da corte a nada es mas difícil una institución educativa, el director, las maestras, todos comprometidos con los niños. (E.4.6)

4.3 Síntesis y comparación de los resultados presentados en el capítulo

En relación a los elementos definatorios de la inclusión educativa, uno de los datos más destacados en este capítulo fue la tendencia a que la mitad de los estudiantes de ingreso entrevistados consideran a la inclusión educativa como derecho a estudiar, a aprender y en su mayoría se refieren a los niños con discapacidad.

La otra mitad de los estudiantes de ingreso alude a otras perspectivas como la concepción de inclusión educativa desde las diferencias entre niños, la importancia de la accesibilidad al sistema educativo hasta considerar la inclusión educativa como inclusión social en el ámbito educativo.

En cuanto a los estudiantes de egreso de magisterio definen la inclusión educativa en contraposición al término integración, consideran que inclusión es un término más amplio o más abarcativo que el de integración. En términos generales para los estudiantes de egreso la integración se refiere a la sociabilidad que realiza el niño en la institución. En cuanto a la inclusión educativa los estudiantes plantean que sería ir más allá de eso, involucrar los procesos de aprendizaje lo cual requiere de más recursos y apoyos, así como de un trabajo colaborativo y colectivo (entre docentes y docentes-familias) para su instrumentación.

En relación a la diferenciación conceptual entre integración e inclusión, la mayoría de los estudiantes de ingreso entienden que no significan lo mismo. Solo un estudiante plantea que sería lo mismo, aunque luego hace una diferenciación aludiendo a que integración va más allá que inclusión.

En síntesis podemos decir que los estudiantes de ingreso definen la inclusión educativa desde el sentido común o literal del término, incluir como estar adentro de algo. Refiriéndose a lo que significa literalmente en el diccionario el término inclusión “juntar personas en un lugar porque existe relación entre sí”. En relación a integración la entienden en el sentido de constituir un todo, hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo incluso hablan de interés y afinidad para sentirse parte.

Sin embargo los estudiantes de egreso plantean que la inclusión sería un concepto más amplio que el de integración, debido a que se refieren a los procesos de aprendizaje y no

solo al aspecto social, es decir, a la sociabilidad que realizan los niños y niñas en el centro educativo con pares y otros adultos.

En este sentido vemos como aparecen matices en relación a las concepciones sobre inclusión educativa que tienen los estudiantes de ingreso y de egreso de formación docente.

En cuanto a los términos asociados a la inclusión educativa como ser educación inclusiva, diversidad, atención a la diversidad, adaptaciones curriculares y flexibilización curricular, los estudiantes de ingreso manifiestan en su mayoría no conocerlos. Algunos de ellos intentan definirlos desde lo que entienden intuitivamente.

Los estudiantes de egreso en su mayoría plantean conocer éstos términos excepto el de flexibilización curricular.

En este sentido podemos entrever que las razones de esta diferencia entre estudiantes de ingreso y de egreso, pueden ser comprendidas y explicadas por el nivel de formación con respecto al tema y por el pasaje por la práctica educativa que comienza en segundo año.

De esta forma podemos observar que si bien los estudiantes de ingreso y aquellos próximos al egreso destacaron y reconocieron una diferenciación conceptual entre inclusión e integración los matices de significado se podrían explicar por el grado de avance en la formación y por la incidencia de la práctica educativa.

Estos significados adjudicados a la inclusión educativa en los estudiantes de egreso parecerían tener sentido en función de la hipótesis de que la formación docente, incluida la práctica docente, incide en las concepciones acerca de la IE.

En este sentido la mayoría de los estudiantes de egreso se refieren a que existe una disociación en la formación entre la teoría y la práctica educativa, es decir entre lo que se trabaja a nivel teórico en el instituto y lo que sucede en la escuela. Desde la perspectiva de los estudiantes existiría una necesidad de una mayor articulación entre teoría y práctica.

En cuanto a las competencias que deben de tener los docentes para promover la inclusión educativa o ser agentes de inclusión en primer término ambos estudiantes, de

ingreso y de egreso, coinciden en la importancia de que los docentes tengan conocimiento académico, disciplinar a transmitir.

Ambos valoran como características importantes la capacidad de no hacer diferencias entre los alumnos, de atender a la diversidad, apertura a todos los niños, la formación permanente, tener en cuenta la biografía escolar, el afecto y la confianza en el vínculo, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la paciencia, la tolerancia, voluntad, conocimiento personal, alegría y disfrute al educar, la autocrítica, la motivación, la empatía, el compromiso con el aprendizaje del niño, el respeto, los límites y la transmisión de valores.

Estas características las podríamos agrupar en características personales y características profesionales. A su vez las características profesionales abarcarían los conocimientos académicos y también las habilidades y los valores.

Estas dos últimas se comparten con lo personal. Como sabemos el docente es una persona que trabaja con su propia persona y con otras personas. En ese sentido en el escenario educativo se pone en juego su propia persona, el todo de su ser, desde una visión integral y holística.

Capítulo V. Discusión y Consideraciones finales.

En los capítulos anteriores presentamos los resultados del estudio realizado con estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas, sobre concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa, perspectiva de derechos y competencias docentes para la inclusión educativa.

En este capítulo nos proponemos, a partir del análisis realizado, responder a las preguntas de investigación que guiaron nuestro trabajo.

Las mismas fueron:

¿Qué concepciones tienen los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja sobre la infancia con discapacidad?

¿Qué concepciones tienen los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja sobre la inclusión educativa?

¿Las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa son diferentes entre los estudiantes de magisterio de ingreso y estudiantes de magisterio de egreso de la formación docente?

¿Está incluida la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad en la formación inicial de los docentes?

¿Cuáles son las competencias que los estudiantes consideran que deben tener los docentes para ser agentes de inclusión educativa?

Consideramos que en la actualidad existe una co-presencia de algunas concepciones de infancia que impiden visualizar a niños y niñas con discapacidad como seres potentes, activos, protagonistas de su desarrollo y aprendizaje, lo cual sería un obstáculo en las posibilidades de avanzar en su inclusión educativa. Asimismo el concepto de inclusión educativa es un concepto que ha ido evolucionando en los últimos tiempos, significándose con distintas acepciones.

Partimos de la premisa de que conocer tanto las concepciones de infancia con discapacidad como de inclusión educativa que tienen los estudiantes de magisterio, así como la perspectiva de derechos y las competencias docentes para ser agentes de

inclusión, nos permitiría considerar la voz de los estudiantes en un tema de relevancia educativa en el contexto de transformación de la formación docente en el que se encuentra Uruguay.

5.1 Concepciones de infancia con discapacidad en estudiantes de formación docente.

A partir del análisis realizado sobre las concepciones de infancia con discapacidad, nuestros resultados muestran que aparecen predominantemente, tanto en estudiantes de ingreso como de egreso, una concepción de infancia como persona, como sujeto de derecho, como ser en desarrollo, sin embargo a la hora de caracterizar al niño o niña con discapacidad aparecen ideas o connotaciones negativas que en la mayoría de los estudiantes co-existen con las anteriores, otorgándoles un carácter ambivalente.

En este sentido el carácter negativo de las concepciones de niño con discapacidad está dado por concebirlo desde la carencia, la incompletud y desde una perspectiva individual de interpretación de la discapacidad, asociado a modelos educativos tradicionales como el integracionista y rehabilitador. (Astorga, 2001, Aguiar 2004, Viera 2012).

Afirmamos que ambos grupos de estudiantes, tanto los de ingreso y egreso, describen a los niños con discapacidad como personas que tienen “un problema”, “un obstáculo” o “una dificultad que les impide lograr el aprendizaje”.

5.1.1 Comparación de las concepciones de Infancia con discapacidad en las muestras de ingreso y egreso

A continuación cabe resaltar algunos aspectos del análisis de las concepciones de infancia, de la concepción de discapacidad, así como de la perspectiva de derechos de infancia que presentan los estudiantes de magisterio.

En este apartado realizamos la comparación de los resultados obtenidos en las muestras de estudiantes de ingreso y de egreso.

En cuanto a los estudiantes de ingreso a la formación docente la mayoría caracteriza al niño como *una persona*, otros como *un ser en desarrollo*, sólo un estudiante alude al niño como *sujeto de derecho* desde una perspectiva de derechos de infancia. En este sentido vemos que si bien existe en general un reconocimiento del niño como persona y como diferente del adulto, solamente en uno de los estudiantes explicita y reconoce el valor propio del ser infantil desde un enfoque de derechos.

Es interesante observar que también aparecen, de un modo más implícito, concepciones que aluden al niño como *ser incompleto, carente, dependiente* en relación al adulto.

En cuanto a considerar al niño *como persona*, si pensamos la palabra persona como sinónimo de sujeto, tal consideración está vinculada a la concepción de niño como *sujeto de derecho*. De este modo podemos concluir que aparecen en los estudiantes de ingreso distintas concepciones de niño, co-existen concepciones vinculadas al niño como objeto de tutela (Paradigma de la Doctrina Irregular) junto con concepciones vinculadas al niño como persona, como sujeto de derecho (Paradigma de la Protección Integral).

En cuanto a la caracterización de niño como *sujeto de derecho* una minoría de los estudiantes de egreso manifiesta explícitamente esta concepción, lo cual supone considerar que le corresponden al niño derechos específicos como sujetos en desarrollo en una etapa de progresiva autonomía personal, social y jurídica.

Por su parte, los estudiantes de egreso caracterizan al niño desde una concepción evolutiva, como *ser en desarrollo*, asociada a la edad del niño o niña y a la etapa por la que transita. Incluso un estudiante lo caracteriza de “persona pequeña” e “inocente totalmente inocente”. Estas apreciaciones subjetivas, *emotivas* de la infancia Casas (2010), están vinculadas a una concepción de infancia positiva e ingenua, más que una concepción académica, como plantean los estudiantes de ingreso cuando la definen desde perspectivas como la psicología evolutiva o desde lo jurídico.

Desde una perspectiva histórica nos podemos remitir al representante más claro de esta visión de la infancia que es Rousseau (1712-1778). El filósofo sostiene que los niños nacen como seres puros, inocentes y luego son corrompidos por la sociedad. De este modo Casas (2006) nos advierte que con esta perspectiva se avalan por un lado la

sobreprotección de los niños y por otro el emplazarlos en un “mundo aparte” de los adultos.

Otra concepción que aparece en los estudiantes de egreso es la de significar al niño como ser dependiente, vulnerable, que necesita del vínculo con el adulto para poder desarrollarse. Si bien en un sentido biológico esta idea tiene relación con la indefensión del niño principalmente en los primeros años de vida, también podemos pensar que es una idea que promueve conductas de sobreprotección y subestimación por parte de los adultos hacia los niños y niñas. Esta concepción está asociada a la doctrina de la situación irregular, en el sentido de significar al niño como objeto de control y protección de los adultos y no como sujeto de derecho, como se plantea en la doctrina de la protección integral. (Buaiz, Y.E., 2013).

En este sentido surge desde los estudiantes de egreso la problematización de la relación adulto – niño, contextualizándola en la actualidad, se refieren al miedo a poner límites por parte de los adultos a los niños, tanto en el ámbito familiar como escolar.

Este aspecto que traen los estudiantes lo destacamos porque consideramos que estos cuestionamientos están vinculados a cómo los planteos de la CDN vienen a interpelar el vínculo adulto – niño en la actualidad. Así como a la interpretación que se hace de los contenidos de la CDN por parte del mundo adulto en general. También interpelan el posicionamiento que deben tener los adultos desde una perspectiva de derechos en relación al cumplimiento de su función educativa, de protección y cuidado de niños y niñas, espacialmente de niños y niñas con discapacidad, en los distintos ámbitos.

Destacamos la necesidad planteada por los estudiantes de egreso de reflexionar sobre la práctica docente desde un enfoque de derechos de infancia.

La consideración de niño como *ser en desarrollo* desde una perspectiva evolutiva nos conduce a pensar en la evolución de la Psicología como ciencia, sus aportes a la Educación, las diversas teorías y corrientes que lo fueron ubicando al niño históricamente en ese lugar.

En este sentido es importante señalar que desde las distintas disciplinas Pedagogía, Psicología, Sociología y Pediatría entre otras, se plantea al niño como sujeto activo, protagonista de su propio desarrollo, como un ser social que se va constituyendo como

tal en su pasaje por diversos grupos de referencia y pertenencia como son la familia, las instituciones educativas: jardín de infantes, escuela, liceo; y por último el ámbito laboral.

El niño como sujeto de necesidades que se satisfacen en el vínculo con otros y con el entorno, va construyendo su subjetividad en un proceso de subjetivación que va desde la indiferenciación y la dependencia absoluta madre –bebe hacia la diferenciación y progresiva autonomía, (Winnicott, 1963). Esto tiene su correlato con el principio de autonomía progresiva que promueve la Convención de los Derechos del Niño.

En ese punto es interesante destacar que si bien predomina, tanto en los estudiantes de ingreso como de egreso, una concepción de infancia como persona, como sujeto de derecho, como ser en desarrollo, a la hora de caracterizar al niño o niña con discapacidad aparecen ideas o connotaciones negativas que co-existen con las anteriores, otorgándoles un carácter ambivalente.

La concepción ambivalente de los niños y niñas con discapacidad, predomina en ambos grupos de estudiantes, implica considerar que los niños con discapacidad tienen los mismos derechos que todos los niños, junto con ideas negativas cuando expresan que son niños con problemas, con obstáculos, con dificultades que le impiden lograr el aprendizaje,

Nuestros resultados coinciden con lo que señala Casas (2006) cuando plantea que aparecen alusiones a concepciones ambivalentes al referirse a aspectos positivos y negativos al mismo tiempo.

Esto puede vincularse con lo que varios autores (Rogers 1987, Rosenthal y Jacobson, 1980, Nickel 1981) han planteado en relación con la importancia que tienen las expectativas docentes, en este caso las expectativas que tienen los estudiantes de magisterio y los docentes en general sobre los niños con discapacidad.

Del análisis de los resultados obtenidos podemos decir que el carácter ambivalente que encontramos en las concepciones de infancia con discapacidad que presentan tanto los estudiantes de ingreso como de egreso, estaría vinculado a la co - presencia en la actualidad de concepciones que responden a distintos momentos socio histórico y

culturales en lo que ha sido el proceso de construcción de la categoría infancia con discapacidad.

También es necesario considerar que en la concepción de infancia con discapacidad tiene una fuerte connotación la concepción de discapacidad que tienen los estudiantes.

En relación a la concepción de discapacidad predomina tanto en los estudiantes de ingreso y de egreso una perspectiva individual de la discapacidad, correspondiente a un modelo rehabilitador desde una perceptiva integracionista. (Astorga, 2001, Aguiar 2004, Viera 2012).

En este sentido entienden a la discapacidad como sinónimo de “carencia”, de “problema”, de “deficiencia” y de “enfermedad”.

Se hace necesario delimitar conceptualmente deficiencia de discapacidad, una deficiencia es entonces un atributo singular diagnosticado por un saber concreto, el saber médico. La discapacidad es una construcción social de un “nosotros” hacia los “otros” que se clasifican como diferentes (Miguez, 2014).

En base a esta diferenciación entre “nosotros y los otros”, “ellos y nosotros”, vemos la presencia de la ideología de la normalidad tal como la plantea Angelino (2009). La autora nos propone pensar la idea de que el déficit es producto de un largo proceso de naturalización de representaciones del cuerpo –completo, perfecto- que esa naturalización solo es posible como efecto ideológico de la ideología de la normalidad. La hipótesis central de su trabajo es que es la exclusión la que genera discapacidad y no a la inversa y que la normalidad es la fuerza que opera como legitimadora de tal exclusión.

Ambos grupos de estudiantes de ingreso y egreso mencionan los fenómenos de discriminación y de estigmatización que sufren los niños y niñas con discapacidad en el ámbito educativo y social.

Encontramos una concepción de niño con discapacidad como sujeto de derecho, como persona, desde una visión de su potencial, vinculado a un modelo social de la discapacidad, en aquellos estudiantes de egreso que han tenido experiencia en la práctica docente con niños con discapacidad.

En síntesis, ambos grupos convergen en cuanto a que la concepción de infancia con discapacidad que predomina tanto en estudiantes de ingreso como de egreso, es una concepción ambivalente. Por un lado se los considera como personas, como sujetos de derecho, con los mismos derechos que todos los niños. Por otro lado aparecen apreciaciones con connotaciones negativas, son niños con “una capacidad disminuida”, que tienen “un problema”, “un obstáculo”, “una dificultad que les impide lograr el aprendizaje” y requieren de un apoyo especializado. Asimismo en ambos grupos, especialmente en los de egreso, surgen los cuestionamientos sobre las diferentes trayectorias educativas de niños y niñas con discapacidad, se preguntan si su vía de tránsito sería la educación común con apoyos especializados, una escolaridad mixta o sólo la escuela especial.

Los aspectos divergentes aparecen en los estudiantes de egreso que han tenido práctica docente con niños y niñas con discapacidad, se visualiza una concepción diferente vinculada a una perspectiva de derechos y a una visión relacional desde un modelo social de concebir la discapacidad, lo cual nos hace pensar en la importancia de la misma y su carácter formativo.

5.1.2 Perspectiva de derechos y Formación Docente: un encuentro ineludible

A partir de los resultados obtenidos se visualiza que la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad, según la percepción de los estudiantes, tanto de ingreso como de egreso consultados en este estudio, no está integrada de una forma regular y permanente en la formación docente.

Ambos estudiantes de ingreso y de egreso, reconocen el derecho a la educación como un derecho humano fundamental. Es interesante destacar que si bien existe un reconocimiento de que este derecho es el mismo para todos, cuando se les consulta por el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad, surgen los cuestionamientos en cuanto al proceso de escolarización, la problematización sobre las diversas y posibles trayectorias educativas que deberían recorrer los niños con discapacidad.

Algunos estudiantes plantean que dada la falta de recursos en la escuela común lo mejor es que los niños con discapacidad vayan directamente a la escuela especial. Otros sostienen que lo mejor es que esté integrado y que tenga una escolaridad mixta o

compartida, escuela común y escuela especial, reconociendo la importancia de su funcionamiento como centro de recursos y del maestro especializado apoyando al maestro común.

Otros estudiantes consideran que no debería existir la escuela especial sino que la escuela común debería tener maestros especializados, técnicos especialistas y otros recursos para atender a la diversidad que se presenta en el aula, incluidos los niños con discapacidad.

Si bien por un lado podríamos interpretar esta idea como parte de un modelo inclusivo, también es válido considerar que teniendo en cuenta la visión de la concepción de infancia con discapacidad desde un modelo clínico-médico, individual, desde el paradigma del déficit, esto refuerza la idea de la permanencia de los niños y niñas con discapacidad en la escuela especial o como responsabilidad de los especialistas únicamente.

Según Sandoval, Simon y Echeita (2012), lo dicho anteriormente conlleva un riesgo que es el de atribuir toda la responsabilidad a los especialistas lo cual promueve una falta de implicación por parte de los docentes de aula a la hora de responsabilizarse del aprendizaje de todos sus estudiantes, sobre todo de los que requieren apoyos específicos como son los niños y niñas con discapacidad.

Esto último iría en contra de favorecer los procesos de inclusión educativa y una verdadera transformación del sistema educativo en base a los principios de una educación inclusiva desde una perspectiva de derechos.

De ahí la importancia de enriquecer la formación docente en el ámbito de atención a la diversidad desde un enfoque de derechos de infancia y de derecho de las personas con discapacidad, con el propósito de generar una corresponsabilidad y que no quede únicamente en manos de los especialistas y profesionales de apoyo.

En este sentido en relación a la variación ingreso – egreso, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que en relación a la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad, al inicio de la formación los estudiantes vienen con vagos o casi ningún conocimiento acerca de los contenidos de la CDN y de la CDPD.

Al egreso de la formación la mayoría de los estudiantes manifiestan tener un conocimiento de los contenidos de la CDN. Desde la perspectiva de los estudiantes es un conocimiento superficial que han tenido en algunas asignaturas, otros plantean que conocen de su existencia pero no la han leído, algunos directamente no la conocen y expresan que no la han estudiado durante la formación. Es interesante observar la variabilidad de la información obtenida en este punto.

En relación al conocimiento de la CDPD todos los estudiantes de ingreso y egreso, inclusive los que tienen familiares y amigos con discapacidad, expresan no tener conocimiento de su existencia.

Estos resultados van en la línea de lo que plantean varios autores (Cillero, Giorgi, Etchebehere, 2012) sobre la existencia de una enorme distancia entre los discursos vinculados a los derechos de infancia y las prácticas de las instituciones que trabajan con la infancia como son las instituciones educativas.

Si bien tanto en el Programa Escolar (2008) así como en el Plan 2008 se introduce este enfoque como soporte referencial teórico en las asignaturas de Ciencias de la Educación (Pedagogía, Sociología y Psicología Evolutiva y de la Educación), cabe señalar que en la formación inicial de los docentes no existen espacios de reflexión sobre las prácticas educativas pre profesionales o de los docentes en formación donde se puedan analizar las mismas desde un enfoque de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad.

De ahí la dificultad de percibir las acciones educativas que realizan los futuros docentes como garantistas de los derechos de infancia y de este modo se puedan percibir los estudiantes de magisterio también como garantes de los mismos. Tal como lo señalan De León y Etchebehere (2011) en relación al trabajo realizado con maestras de educación inicial. Esto sería una línea para darle continuidad a este estudio en la formación docente.

Consideramos que lo primero es conocer lo que dice el texto de la convención para luego generar espacios de reflexión y análisis de las prácticas educativas desde este enfoque, de lo contrario estamos lejos de poder hacer una adecuada interpretación y aplicación de la misma en el ámbito educativo.

En este sentido es importante visualizar la necesidad de reflexionar sobre las dificultades de interpretación de la CDN (Cillero Buñol, 1998) a las que nos vemos enfrentados día a día y a la que aluden los estudiantes de magisterio. Asimismo en relación a la aplicación de la CDN, no solamente nos enfrentamos a una crisis de interpretación sino de implementación de la misma según nos advierte García Méndez (2004).

La implementación está más vinculada a la inversión en políticas sociales y educativas desde este enfoque y cómo se traduce eso en acciones concretas que sean garantes de los derechos de infancia.

En ese sentido es que consideramos necesario implementar políticas educativas concretas para la formación docente que promuevan que tanto los estudiantes de magisterio como su práctica docente sean garantes de los derechos de infancia.

La crisis de interpretación se relaciona más con los cambios en el ámbito legislativo, es decir la modificación de las leyes vigentes en relación con los principios de la CDN y de la CDPD, esto genera contradicciones y desencuentros jurídicos que no ayudan a crear verdaderos mecanismos efectivos de protección de la infancia y de la infancia con discapacidad.

Asimismo vemos como las propias dificultades de implementación o de aplicación de la CDN se basan en los problemas de interpretación de los contenidos de la misma dado que algunos aparecen como ambiguos, con falta de claridad por la generalización o por la diversidad de concepciones que fundamentan muchos de ellos.

Esto afecta directamente las acciones cotidianas que se realizan en las prácticas educativas y familiares, aparecen como verdaderos obstáculos en la aplicación del Enfoque de Derechos, ya sea desde la CDN como de la CDPD.

5.2 Concepciones de inclusión educativa en estudiantes de magisterio de formación docente

La inclusión educativa es un término polisémico que ha evolucionado en los últimos tiempos y se entiende de formas diferentes en los distintos contextos educativos. En la

literatura encontramos diversas acepciones de inclusión educativa, es considerada como una meta (Metas educativas SXXI), como un proceso sin fin (Booth, Ainscow, 2000), como un derecho (Convenciones Internacionales, Ley de Educación N 18437), como un paradigma en construcción (Aguerrondo, 2000). El concepto de inclusión ha adquirido un especial énfasis en el contexto educativo en general y en particular en este estudio nos interesa focalizar la mirada en la formación docente, desde la voz de los estudiantes.

Por esta razón nos interesó investigar cómo los estudiantes de ingreso y de egreso de la formación docente, concebían la inclusión educativa, es decir qué interpretaciones realizan los futuros docentes que pueden favorecer o dificultar la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. En este sentido, también nos interesó analizar qué características debe tener un docente para promover la inclusión educativa y hasta qué punto su formación inicial incide en sus concepciones para proporcionarles herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para atender a todos los niños y particularmente a niños y niñas con discapacidad.

A partir del análisis realizado en este estudio observamos que uno de los datos más destacados es que la mitad de los estudiantes de ingreso a la formación docente considera la inclusión educativa como un derecho y se refieren a niños y niñas con discapacidad.

Por otro lado aparecen asociaciones de este término con el de accesibilidad en relación a lo edilicio y al mobiliario escolar así como también aluden a otro aspecto que es el de considerar a la inclusión educativa como inclusión social en el sentido de lo que la misma posibilita.

En los estudiantes de egreso los elementos que definen la inclusión son en contraposición con el concepto de integración, aludiendo a que inclusión es un término más amplio y más abarcativo que el de integración.

Considerando el término inclusión como más amplio y abarcativo, desde una perspectiva histórica, vemos como ambos términos han evolucionado en ese sentido, de la integración a la inclusión.

El adjetivo amplio y abarcativo, en la literatura, alude a diversos aspectos. Por un lado a la población a la que se refiere, todos los niños y no solo los que presentan dificultades

o discapacidad. Por otro a dónde se pone el énfasis del cambio, lo que implica en términos de participación y aprendizaje, y por último que involucra varios ámbitos, laboral, social, entre otros, que tienen que ver con la calidad de vida de la persona.

En este estudio nos centramos en el ámbito educativo y en ese sentido consideramos que no se puede reducir la inclusión a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica. “(...) la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de unos valores” (Giné, 1998, p.11).

Encontramos que todos los estudiantes, de ingreso y egreso, plantean que existe una diferenciación conceptual entre integración e inclusión, con diferentes matices. Para los estudiantes de ingreso la inclusión, en un sentido literal, sería estar adentro de algo, juntar personas en un lugar porque existe relación entre sí. Cuando se refieren a la integración aluden a constituir un todo, hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo incluso hablan de interés y afinidad para sentirse parte.

Como expresábamos anteriormente los estudiantes de egreso plantean que la inclusión sería un concepto más amplio que el de integración, debido a que se refieren a los procesos de aprendizaje y no solo al aspecto social, es decir, a la sociabilidad que realizan los niños y niñas en el centro educativo con pares y otros adultos.

En este punto es interesante recordar que el término integración, tiene origen en la década del sesenta, surge justamente a raíz de los movimientos a favor de los derechos de las minorías a no ser discriminadas por motivo de sus diferencias. Así como también por la creciente toma de conciencia en esa época de que las condiciones de marginación en las que vivían las personas con discapacidad tenían como consecuencia un empobrecimiento en su desarrollo personal y social, que legitimaba su situación de exclusión social.

Es importante considerar que en los estudiantes de ingreso sus apreciaciones están vinculadas más a su experiencia personal y escolar con personas con discapacidad que por su tránsito formativo. Igualmente ambos estudiantes se mostraron interesados y preocupados por la temática particularmente por los aspectos formativos vinculados con las propuestas de especializaciones.

En ese sentido encontramos una diferencia con los estudiantes de egreso, en quienes observamos que sus apreciaciones están más ligadas a la experiencia concreta en la práctica docente, analizando situaciones reales cuestionándose ambos términos en una búsqueda por enlazar la teoría con la práctica en ese sentido.

Cabe señalar como diferencia que algunos estudiantes de ingreso asocian la inclusión educativa a los niños con discapacidad mientras que la mayoría de los estudiantes de egreso la consideran en un sentido amplio como inclusión educativa de todos los niños, no solo los que presentan alguna discapacidad, como una forma de responder a la diversidad humana en el contexto educativo.

La migración del concepto de inclusión educativa desde la educación especial a la educación común, desde los niños con discapacidad a todos los niños, produce avances en la comprensión de la gran variedad de formas, estilos y modos de aprender de los niños y niñas en la actualidad.

De ahí que se amplíe la representación de quiénes son los sujetos posibles de inclusión desde esta nueva significación. De todos modos cabe destacar que si bien se indagó en los significados generales en esta investigación nos interesó en particular la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.

5.2.1 Inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad variaciones ingreso-egreso

En relación a la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad, en ambos estudiantes, predomina una visión del déficit, es decir que se vincula a la concepción de niño con discapacidad desde la carencia y la incompletud, desde un modelo médico clínico que se corresponde con una concepción educativa integracionista.

Es decir, que la significan desde un marco tradicional de educación especial sustentada en una visión médica de la diferencia, y del especialista.

Se plantea la inclusión en la escuela común pero con un especialista como recurso de la escuela o la escolaridad compartida con la escuela especial para abordar la situación educativa de los niños y niñas con discapacidad.

Encontramos que a partir de la experiencia en la práctica docente los estudiantes de egreso se refieren a la situación de niños con discapacidad que están incluidos pero excluidos al mismo tiempo, hacen un fuerte cuestionamiento a estas situaciones.

Esto nos remite al concepto de “exclusión incluyente” (Gentili, 2009), el autor sostiene que hoy existen más oportunidades de acceso a la educación que hace sesenta años pero también se han hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa, refiriéndose a aquellos que estando dentro del sistema continúan con su derecho a la educación negado.

Desde una perspectiva histórica vemos como señala Parrilla (2002) que los niños y niñas con discapacidad han recorrido, en el ámbito educativo, un camino de la exclusión a la inclusión. Identifica un primer momento de exclusión, de no escolarización donde los niños y niñas con deficiencias eran sometidos al infanticidio u ocultamiento e internación. Subyacía la creencia de que la sociedad en su conjunto estaba amenazada si no se eliminaban los sujetos “defectuosos, deficientes, anormales”, que de reproducirse conducirían a una sociedad débil y en peligro.

Luego sobrevino la segregación educativa en centros o escuelas “especiales”, separados por género, escuelas de niñas y de varones, lo cual condujo al aislamiento en lugares específicos. Cabe recordar que la educación especial en Uruguay tiene sus orígenes en las primeras décadas del siglo XX, cuando Emilio Verdesio promovió innovaciones respecto de la educación de personas con discapacidad.

Si bien podemos pensar que la creación de las escuelas especiales fue un movimiento importante para las personas con discapacidad que se encontraban ocultos en sus casas y no participaban de la vida social, al mismo tiempo se convirtió en un estigma social asistir a ellas.

En el último cuarto del siglo pasado, recién comenzaron las experiencias de procesos parciales de integración escolar de niños con discapacidad en la escuela común, pero los resultados en general no han sido positivos. Los propios implicados, familiares y organizaciones que defienden sus derechos, continúan demandando políticas de educación inclusiva que atraviesen los distintos niveles del sistema educativo en pro de una profunda transformación que posibilite construir sociedades más justas, más unidas y más respetuosas de las diferencias y la diversidad humana.

En ese sentido es que los estudiantes de egreso se refieren a la situación de niños y niñas con discapacidad que están incluidos, porque están “adentro”, han accedido a la escuela común, pero excluidos al mismo tiempo, vulnerados sin poder ejercer su derecho a la educación. Lo cual estaría poniendo en riesgo también su permanencia en la institución educativa.

Algunos estudiantes de egreso se refieren a la situación de niños con discapacidad que “van solo a sociabilizar con sus pares”, dado que el docente de aula considera que “no se encuentra preparado, por lo cual considera que el niño debe concurrir a la escuela especial”.

Asimismo aluden al rol de la familia y a la alianza que debe existir entre el docente y la familia en la situación de los niños y niñas con discapacidad. En ocasiones la familia no está de acuerdo con que su hijo concurra a la escuela especial, entonces el niño asiste a la escuela común pero, dadas las circunstancias actuales, en general queda excluido del proceso de aprendizaje.

Esto sería como el “como si” del juego simbólico, hacemos “como si incluimos” pero en realidad legitimamos la exclusión.

De este modo los estudiantes se cuestionan sobre el rol del docente, plantean que para garantizar el derecho a la educación de los niños con discapacidad lo primero es que no exista segregación por parte de los docentes.

En este proceso es clave el rol del docente, sus expectativas en relación a los alumnos, y el desarrollo de competencias que lo lleven a ser un verdadero agente o promotor de la inclusión educativa. Un estudiante de egreso plantea la dialéctica entre las expectativas del profesor y el alumno, se refiere a aspectos actitudinales del maestro, su formación e incidencia en los procesos de inclusión.

También aluden a la frase que han escuchado varias veces en la práctica docente “*yo no estoy preparado para atender a este niño, yo no puedo, tendría que ir a la escuela especial*”.

Es interesante como sostienen que con este mensaje también se le está diciendo al niño implícitamente “*vos no podés aprender nada acá*”. De ahí que plantean que si bien es importante la formación, el estar preparado, en realidad hay que estar disponible.

Recuperamos esta idea en palabras que Skliar (2007) cuando afirma:

Habría que revisar cuál es la pregunta, cuya respuesta en la escuela común es, casi siempre, “no estamos preparados”. Lo que voy a decir, haciéndome responsable del todo, es que a esta altura de los acontecimientos no sabemos qué quiere decir esa afirmación: ¿qué significará estar preparado para trabajar con niños psicóticos, o con múltiples discapacidades? ¿Implica anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente? Es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un “estar disponible” y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional, como también la de un aprendizaje común, normal. La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. (p.12)

Según el autor la idea de estar o no capacitado es una respuesta a una pregunta por la inclusión mal formulada. Debemos colocar en el centro del hecho pedagógico una cuestión, en vez de preguntarnos “qué pasa con el otro” preguntarnos “qué pasa entre nosotros”, desde una perspectiva ética y vincular.

Consideramos que es necesario estar formado y disponible, así como tener altas expectativas sobre el rendimiento y logro de los aprendizajes por parte de niños y niñas con discapacidad, como ya se señaló en otro apartado.

Tal como lo plantean los autores Valle y Núñez (1989) la fuente principal para el establecimiento de expectativas por parte del docente son las características de los alumnos, no obstante no es sencillo conocer todas las variables que intervienen dado que muchas veces el docente no se forma expectativas por la influencia de una única variable sino por la combinación de varias.

Las expectativas del docente no son ni buenas ni malas en sí mismas, sino que su efecto puede ser positivo o negativo de acuerdo a los juicios que ése se formula y su conducta en el aula. Según los autores, también es válido considerar los aspectos personales en el vínculo educativo, es decir tanto del docente como del alumno.

Considerando lo planteado anteriormente es importante pensar en las expectativas que se generan tanto en los estudiantes como en los docentes frente a un niño o niña con discapacidad, las cuales seguramente van a depender de la combinación de múltiples factores.

Lo que podemos advertir es que si el docente tiene una concepción de infancia con discapacidad con connotaciones negativas y ambivalentes, será difícil que pueda formularse expectativas altas sobre el aprendizaje de ese niño. De ahí la importancia de poder trabajar con estos aspectos haciendo explícito lo implícito, y buscando que los docentes tengan altas expectativas de todos los alumnos, incluidos los niños y niñas con discapacidad.

El desafío que está por delante es el del verdadero ejercicio del derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad con la concomitante permanencia de éstos en las instituciones donde puedan realizar una trayectoria escolar que los conduzca a la inclusión social.

Un aspecto novedoso e impensado que surgió en la información recabada con los estudiantes de egreso, es la intersección entre educación rural e inclusión educativa. En general los estudiantes manifiestan su preocupación por la falta de recursos y la lejanía geográfica de la mayoría de las escuelas rurales, las características de determinados contextos así como la diversidad que presenta el alumnado.

Desde una visión ético –humanitaria una estudiante pone como ejemplo la experiencia de la práctica rural donde la maestra trabaja con un niño con parálisis cerebral. Fundamentalmente destaca su actitud frente a esta situación, la combinación de ambos aspectos disponibilidad y responsabilidad así como los valores y principios éticos que sustentan el ejercicio profesional docente.

Es muy interesante también el aporte y la asociación que realiza la misma estudiante, que ha tenido todos los años de la práctica niños con discapacidad en el aula, sobre el aula multigrado vista en clave de inclusión educativa.

Según Limber Santos (2007) la didáctica multigrado promueve múltiples caminos de circulación de los saberes en el aula, pautadas por las muy diversas formas que tienen los niños de vincularse con el saber que está puesto en juego.

Para el autor atender esa diversidad desde lo didáctico supone una nueva forma de atención a la diversidad. Se incorporan nuevas estrategias didácticas así como hay flexibilización de los grupos, los tiempos, los materiales, los espacios. También existe una apertura por parte de la escuela al contexto inmediato.

Por esta razón consideramos que las aulas multigrado pueden ser pensadas como aulas inclusivas dado que se da una adecuación del currículum para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Se asume un modelo cooperativo, que favorece el trabajo colaborativo en grupo y en coordinación.

La experiencia en la práctica rural de los estudiantes de egreso posibilita el contacto con la didáctica multigrado y hace contrapunto con la práctica docente anual en la escuela urbana común, donde se encuentran diariamente con la diversidad del alumnado en los grupos lo que los lleva a cuestionarse sobre el desafío o las posibilidades reales de trasladar esta didáctica al aula común. Esto se constituye en una estrategia inclusiva y en un aporte importante a la formación en este sentido que proviene de la educación rural que contribuye a la misma desde una mirada inclusiva.

Si bien partimos de considerar el aspecto segregado del sistema educativo, educación inicial, común, especial, rural, reflexionamos desde una perspectiva inclusiva en la formación docente sobre la necesidad de integrar las estrategias didácticas de cada una de ellas que promuevan la flexibilización del currículum y favorezcan de este modo la inclusión educativa.

Cabe destacar que en los estudiantes de egreso cuentan con un espacio curricular que promueve la reflexión sobre la práctica desde la escritura del trabajo de análisis de la práctica pedagógica (APP) que se realiza para finalizar el proceso de formación docente.

Finalmente podemos afirmar que existen diferencias entre las concepciones de inclusión educativa que tienen los estudiantes al inicio de la formación con la que tienen los estudiantes al egreso de la misma. Luego del análisis realizado observamos que las

diferencias están vinculadas a la incidencia de la formación docente, fundamentalmente desde la realización del trabajo de APP, y de la práctica docente a partir de la cual los estudiantes reflexionan y la resignifican.

5.2.2 Análisis de los términos vinculados a la inclusión educativa

En los últimos tiempos con el desarrollo de políticas educativas inclusivas se han introducido y circulan en la formación docente conceptos como educación inclusiva, diversidad, atención a la diversidad, adaptaciones y flexibilización curricular.

Cuando indagamos acerca de los términos vinculados a la inclusión educativa observamos que la mayoría de los estudiantes de ingreso expresan no conocerlos. Algunos de ellos intentan definirlos desde lo que entienden intuitivamente o desde el sentido común.

Los estudiantes de egreso en su mayoría plantean conocer éstos términos excepto el de flexibilización curricular. De este modo podemos entrever que las razones de esta diferencia entre estudiantes de ingreso y de egreso, pueden ser comprendidas y explicadas por el nivel de formación con respecto a la inclusión educativa en general y por el pasaje por la práctica docente que comienza a partir de segundo año.

Podemos concluir que si bien los estudiantes de ingreso y aquellos próximos al egreso destacaron y reconocieron una diferenciación conceptual entre inclusión e integración los matices de significado se podrían explicar por el grado de avance en la formación, por la incidencia de la práctica educativa y la posibilidad de reflexionar sobre ella.

5.2.3 Competencias docentes para la inclusión educativa.

Partimos del supuesto de que los sujetos que deben facilitar el proceso de inclusión educativa son los futuros docentes y los docentes del sistema educativo en todos los niveles.

Es importante considerar que las prácticas inclusivas no solo se reproducen en el ámbito escolar sino también en la formación de los docentes, constituyéndose en un desafío para estas instituciones y para los estudiantes en formación.

Los institutos de formación docente también se han visto afectados por los múltiples significados del concepto de inclusión educativa y su evolución en estos años. Desde las distintas políticas educativas inclusivas que se vienen implementando en Uruguay se apuesta fuertemente a la formación de profesionales de la educación que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad para convertirse en verdaderos agentes o promotores de inclusión.

En este sentido encontramos en la literatura nacional e internacional una amplia referencia a las competencias docentes en general y en particular aquellas que promueven la inclusión educativa y comunidades educativas inclusivas.

Algunos autores nos advierten sobre el riesgo de que gran parte del curriculum de educación de los docentes incluye herramientas específicas a nivel de metodologías y didácticas que se centran en el alumno promedio o “normal” (Infante, Matus, 2009).

De este modo se forma al estudiante desde una visión de la escuela como espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos de aprendizaje. En un movimiento opuesto la práctica docente acerca a los estudiantes a una realidad totalmente heterogénea y diversa.

Esto tiene como efecto potenciar la insoslayable distancia que parece existir entre teoría y práctica educativa. De ahí la necesidad de crear lazos entre ambas desde la convicción de su carácter dialéctico, mutuamente dependientes e igualmente relevantes.

Otro riesgo a tener en cuenta en la formación docente es el que advierte Tenorio (2007) que el futuro docente vaya construyendo su identidad profesional desde una supuesta “normalidad” que dista mucho de la que se verá enfrentado en la escuela en su futuro ejercicio profesional.

Sucede lo mismo con las competencias docentes, se corre el riesgo de que las que se promueven en la formación no sean las mismas que el estudiante va a requerir luego en las instituciones educativas. (Infante, Ortega, Rodríguez Fonseca, Matus, Ramírez 2008).

Por este motivo nos interesó conocer las competencias docentes que los estudiantes tanto de ingreso como de egreso consideran que necesitan adquirir para convertirse en agentes de inclusión educativa.

Partimos de una noción de competencias vinculada a la educación, competencias docentes y específicamente a la educación inclusiva, competencias docentes para la inclusión educativa.

Uno de los resultados obtenidos en relación a las competencias docentes es que tanto los estudiantes de ingreso como de egreso expresan la importancia del conocimiento académico y disciplinar que tiene que tener el docente.

Este aspecto es valorado por los distintos autores, pero en relación a la educación inclusiva autores como Marcelo (1994) agrega la importancia del conocimiento de los distintos contextos educativos para realizar las adecuaciones curriculares así como un conocimiento cultural general referido a los componentes psicopedagógicos, científicos, culturales y prácticos.

Otros autores como Rodríguez Espinar (2003) y Perrenoud (2004), sugieren además del conocimiento disciplinar y las herramientas asociadas al mismo (diseño, planificación y gestión), la innovación sobre la práctica docente desde la reflexión e investigación sobre la misma. En este sentido sería interesante incluir la reflexión desde una perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad, así como promover proyectos de investigación educativa donde puedan participar los futuros docentes.

Tanto los estudiantes de inicio como de egreso valoran como características importantes la capacidad del docente de no hacer diferencias entre los alumnos, de atender a la diversidad, de tener apertura a todos los niños, respeto por las diferencias de cada uno y por los tiempos y ritmos de aprendizaje.

Según Rosa Blanco (2005) el nuevo docente debe valorar las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional. Asimismo sostiene que sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen los docentes deberán tener conocimientos básicos, teóricos y prácticos en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la

evaluación diferenciada y las necesidades educativas mas relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes.

Una estudiante de egreso explicita como competencias importantes en el trabajo de atender a la diversidad conocer a los alumnos, tener un vinculo y saber qué les interesa, que les gusta, por qué tipo de conocimientos tiene más afinidad o cual es su estilo de aprendizaje para a partir de ahí empezar a trabajar.

En este sentido Blanco destaca como competencia que sea un docente que personaliza las experiencias comunes de aprendizaje, conocedor de todos los estudiantes, con altas expectativas sobre el aprendizaje de todos los alumnos, brindando el apoyo que necesitan y evaluando el progreso de estos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.

La autora destaca las altas expectativas docentes, los apoyos y la evaluación, elementos que consideramos claves para pensar en los procesos de inclusión educativa.

Otro aspecto en el que pusieron énfasis los estudiantes de egreso es en el trabajo en equipo y colaborativo entre los docentes, esta es una competencia que desde la literatura también se valora como muy significativa.

Según Perrenoud (2004), trabajar en equipo y en colaboración con colegas, potenciar el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Blanco (2005) agrega que sea colaborativo con otros docentes, profesionales y familias.

Un docente motivador y mediador del aprendizaje es otra de las competencias que valoran los estudiantes. Perrenoud (2004) considera como una de las competencia que el docente sea capaz de favorecer un clima de motivación hacia el aprendizaje.

Según Miller (1990) desde un formato de pirámide las competencias involucran en la base un *saber*, luego un saber utilizar esos conocimientos *saber cómo* y en el vértice coloca la actuación procedimental, *saber hacer*.

Los estudiantes también consideran como competencias el interés del docente por la formación permanente así como la posibilidad de incorporar a la formación la experiencia vivida como alumnos, es decir su biografía escolar.

Vemos como la noción de competencia liga y articula conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales contextualizados en determinado ámbito y momento socio-histórico y cultural.

Tanto los estudiantes de inicio como de egreso se refieren a los aspectos actitudinales, habilidades sociales, vinculares, aspectos humanos y emocionales, comunicacionales, así como a valores y principios éticos.

En este sentido podríamos agrupar las competencias personales vinculadas al conocimiento personal, lo traen en término de defectos y virtudes, la biografía personal y la variable género, dado que magisterio es un ámbito predominantemente ocupado por mujeres.

En cuanto a las habilidades sociales, vinculares y emocionales destacan afecto y confianza en el vínculo, alegría y disfrute por educar, la capacidad de escuchar, la empatía como capacidad de ponerse en el lugar del otro y sentir lo que el otro siente; la autocrítica y la voluntad.

Como competencias profesionales destacan: el conocimiento disciplinar o académico; la formación permanente; la biografía escolar; el vínculo educativo –vínculo afectivo; el trabajo en equipo y colaborativo; la interdisciplina; el compromiso con el aprendizaje del niño.

En relación a los valores y principios éticos, vinculados tanto a lo personal como a lo profesional, señalan: el respeto, la ética, la responsabilidad, la solidaridad, la paciencia, la tolerancia, la igualdad, la apertura a todos los niños, el respeto a las diferencias, la atención a la diversidad y el buen trato al niño.

Consideramos que es interesante que los estudiantes se refieran a aspectos personales que se ponen en juego en el ejercicio del oficio docente. Tal como lo plantea Perrenoud

(1994) la docencia como un “oficio complejo”, que implica la movilización de competencias múltiples e involucra los rasgos de personalidad, por lo cual hay que apuntar a la “formación global de la persona”.

Algunos estudiantes de egreso plantean que en los cuatro años de formación se pone énfasis en la teoría y no en el trabajo de la parte humana del futuro docente y en los aspectos emocionales. Consideran como fundamental tener un espacio específico en la formación para abordar estos aspectos.

En este sentido cabe considerar en el vínculo educativo entre el docente y el niño con discapacidad, el interjuego de expectativas y la movilización afectiva que produce el encuentro entre ambos. Una de las emociones que plantean los estudiantes de egreso que han tenido experiencia con niños con discapacidad, es el miedo a ese otro diferente.

Al decir de Skliar un Otro que “encarna nuestro más absoluto temor a la incompletud, a la incongruencia, a la ambivalencia, al desorden, a la imperfección, a lo innombrable, a lo dantesco” (Skliar, 2002, p.114).

Aparece como figura las emociones que se movilizan en los estudiantes a partir del vínculo educativo con niños y niñas con discapacidad. Consideramos que estos aspectos emocionales son parte del desarrollo personal del docente, por lo cual serían un contenido a trabajar en la formación inicial dado que en la actualidad no existen espacios curriculares formales donde abordar estos aspectos. Los mismos quedan en el orden de lo implícito, del curriculum oculto.

Compartimos con Contreras (2010) que la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos. El saber es fruto de la experiencia, experiencia entendida como lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo, tiene siempre un fuerte componente personal y emocional, el oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es, con lo que uno siente y lleva incorporado.

La inclusión educativa implica un proceso de cambio escolar y personal, con altos niveles de competencia y compromiso docente. Esto requiere de la resignificación o la

re invención del rol docente y considerar no solo el desarrollo profesional docente y sus condiciones laborales, sino también e igual de importante el desarrollo personal.

Con éste propósito se deberán desarrollar potentes políticas de profesionalización docente que definan las competencias, contemplen el desarrollo personal y tengan en cuenta la formación ética y política de los docentes.

5.3 Consideraciones finales

La presente investigación se encuentra acotada a un contexto educativo particular así como a un momento socio-histórico y cultural determinado. No pretende ser un estudio acabado sobre las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa que tienen los estudiantes de formación docente.

A partir del análisis realizado podemos concluir que se identifican similares concepciones de infancia con discapacidad tanto en estudiantes de ingreso como de egreso de la formación docente. Esto se podría explicar por la incidencia de la formación, en este caso por no tener espacios formativos específicos donde se trabajen contenidos teóricos y prácticos sobre los niños y niñas con discapacidad así como sobre el tema de la discapacidad propiamente dicho. Cabe resaltar que en el Plan 2008 en cuarto año hay un seminario de dificultades de aprendizaje pero no se aborda específica ni necesariamente la temática de la discapacidad.

Observamos que si bien los estudiantes de ingreso y de egreso aluden a distintas concepciones de infancia en general referidas al niño como persona, como ser en desarrollo, como sujeto de derecho. Cuando nos referimos a la infancia con discapacidad existe en ambos estudiantes un predominio, de una concepción ambivalente.

La coexistencia de estas diferentes concepciones sobre infancia e infancia con discapacidad y su carácter ambivalente (Casas, 1998), nos remite a su vez a los modelos educativos de atención e interpretación de la discapacidad.

Entendemos que esto guarda relación con lo que ha sido la evolución histórica de la concepción de infancia y de infancia con discapacidad así como a la influencia del

paradigma del déficit y de la ideología de la normalidad en la concepción de la discapacidad.

En este sentido en ambos estudiantes predomina una concepción de discapacidad, desde un modelo médico, asimilada a la enfermedad y al déficit. Este déficit alude a una deficiencia en calidad o cantidad, a la falta de una función o a la limitación de una capacidad funcional, en definitiva a una desventaja de la persona (concepción individual). Por lo que promueve acciones para compensar, reemplazar, dar lo que le falta a la persona o lo que no puede.

En relación a la concepción de inclusión educativa podemos afirmar que existen diferencias entre las concepciones de inclusión educativa que tienen los estudiantes al inicio de la formación con la que tienen los estudiantes al egreso de la misma. Luego del análisis realizado observamos que las diferencias están vinculadas a la incidencia de la formación docente y de la práctica docente, a partir de la cual los estudiantes en un proceso reflexivo la re significan.

Esto se visualiza también en la descripción y uso de algunos términos vinculados al paradigma de la inclusión educativa. Las diferencias se acentúan dado que en su gran mayoría los estudiantes de ingreso desconocen el significado de los mismos, atribuyéndoles significados desde el sentido común o el conocimiento cotidiano. Sin embargo los estudiantes de egreso, fundamentalmente aquellos que han tenido práctica docente con niños con discapacidad presentaron un mayor conocimiento de esta terminología.

En este sentido re significamos el enorme valor que tiene la práctica docente como formativa. Encontramos en los estudiantes de egreso, que han tenido experiencia docente con niños con discapacidad, un fuerte posicionamiento crítico y ético frente a la situación de niños y niñas con discapacidad. Cuestionándose por las posibles trayectorias educativas de los mismos y por los procesos formativos que se necesitarían recorrer en la formación docente para realizar el abordaje educativo de la infancia con discapacidad.

En cuanto a la perspectiva de derechos de infancia CDN y derechos de las personas con discapacidad CDPD y considerando la variación ingreso – egreso, los resultados

obtenidos nos permiten afirmar que al inicio de la formación los estudiantes vienen con vagos o casi ningún conocimiento acerca de los contenidos de la CDN y de la CDPD.

Al egreso de la formación la mayoría de los estudiantes manifiestan tener un conocimiento superficial de los contenidos de la CDN y ningún conocimiento de la CDPD.

De acuerdo a los resultados obtenidos en este punto, para avanzar hacia un modelo inclusivo en formación docente, se hace necesario integrar de una forma permanente y regular la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad a la currícula así como al análisis de las prácticas docentes.

A continuación nos referimos a las competencias que, según los estudiantes, deben adquirir los docentes para ser agentes de inclusión educativa. En este sentido ambos estudiantes tanto de ingreso como de egreso coincidieron en que es muy importante la formación disciplinar y el conocimiento académico para ser un docente inclusor.

Además ambos coincidieron también en la importancia de trabajar aspectos personales, emocionales, humanos y éticos como competencias que se requieren para promover la inclusión educativa de niños

Aludieron en este sentido a los aspectos emocionales que se movilizan en el vínculo educativo con niños y niñas con discapacidad.

Consideramos que desde una perspectiva ético humanitaria, el trabajo sobre las expectativas docentes y los aspectos emocionales que se movilizan, serían los puntos de partida desde donde se deben enfocar, en la actualidad, las transformaciones en la formación docente.

Es necesario continuar trabajando desde la deconstrucción y problematización de la categoría infancia e infancia con discapacidad, sobre la propia concepción de discapacidad y las concepciones educativas asociadas a ésta, con el propósito de hacer implícito lo explícito y de este modo que los futuros docentes tomen conciencia de las mismas para transformarse y transformar su práctica educativa.

Asimismo sería importante desarrollar en la formación docente un lenguaje común en relación a la inclusión educativa, tal como lo plantean Booth y Ainscow (2000) en la

Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva, para lo cual es necesario incluir contenidos teóricos que sustenten y fundamenten lo que los estudiantes de formación docente experimentan en la práctica docente y les permita reflexionar sobre la misma en clave de inclusión educativa en un sentido amplio.

Es necesario abrir espacios de reflexión sobre la práctica docente y de discusión teórica con el propósito de que los estudiantes de formación docente y los formadores de éstos tengan la posibilidad de cuestionar y comprender sus propias nociones sobre inclusión educativa y las concepciones implícitas de los futuros docentes sobre los niños y niñas con discapacidad así como los modelos educativos que se plantean.

Dado que se tiende a utilizar un discurso derivado del modelo médico y por lo tanto acotado a la educación especial, o a la educación común pero con un especialista, sería conveniente complejizar la visión de inclusión con el aporte de diversas disciplinas, considerando la importancia del abordaje interdisciplinario de la discapacidad como fenómeno complejo.

Para pensar la formación docente desde los marcos de referencia de la inclusión educativa, los futuros docentes necesitan dejar atrás la visión de la discapacidad desde el déficit y por ende entender la inclusión como totalidad no como restringida a un determinado grupo de personas o de ámbito particular.

En este sentido compartimos con Ainscow (2001) que la inclusión educativa funcionaría no como una forma de identificar y reproducir la “anormalidad” desde un diagnóstico clínico individual sino como una herramienta de diagnóstico situacional y de desarrollo cultural.

Seguidamente destacamos algunas conclusiones que permiten visualizar y relacionar aspectos involucrados en las diferentes concepciones que pudimos relevar y develar en esta investigación.

La posibilidad de contar con las voces de estudiantes de inicio y de egreso de la formación nos permitió avizorar la incidencia de la formación docente, incluida la práctica docente, en las concepciones de los estudiantes.

En líneas generales los resultados obtenidos nos permiten concluir que:

- Las concepciones de los estudiantes de formación docente pueden favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión educativa. En relación a la concepción de infancia con discapacidad que presentan ambos grupos de estudiantes, es necesario asumir su naturaleza ambivalente, dilemática, contradictoria de las mismas. Éstas se corresponderían a concepciones educativas desde una perspectiva integradora que propone compartir apoyos entre el aula común y especial, no así a un modelo inclusivo.
- Destacamos el potente valor formativo de la práctica docente, debido a que los matices en las concepciones aparecen en los estudiantes de egreso que han tenido experiencia con niños y niñas con discapacidad en la práctica docente. Por lo que consideramos que todos los estudiantes deberían tener la oportunidad de transitar por esta experiencia durante la formación docente.
- Todos los participantes de la investigación le otorgan un papel importante a la formación profesional en el logro de una educación inclusiva y consideran que tiene que haber un cambio en ese sentido en la formación inicial.
- La carencia en la formación para el trabajo con niños y niñas con discapacidad específicamente, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, emerge como una verdadera barrera para el ejercicio profesional desde una perspectiva de la diversidad con la que se encuentran en el aula, tanto en la práctica docente como inmediatamente a su egreso.
- Al igual que en otro estudio realizado con profesores por Moliner y Moliner (2010), los estudiantes tanto de ingreso como de egreso reconocen no tener estrategias para afrontar la diversidad incluida la situación de niños con discapacidad en el aula, por lo cual en su mayoría consideran que es necesario que los niños con discapacidad reciban un apoyo especializado, es decir concurren a la escuela especial o los atiende una maestra especializada en la escuela común.
- Consideramos que esta falta de preparación profesional que perciben y expresan los estudiantes tanto de inicio como de egreso, surge como un factor que justifica una visión de la concepción de infancia con discapacidad desde un modelo médico, individual y refuerza la idea de la permanencia de los niños y niñas con discapacidad en escuelas especiales. (concepción educativa de la discapacidad integracionista). Esto último iría en contra de favorecer los

procesos de inclusión educativa y una verdadera transformación del sistema educativo en base a los principios de una educación inclusiva desde una perspectiva de derechos.

- Si bien en los últimos años se han ido realizando mejoras en la reformulación de los diversos planes de estudio, se ha incluido el enfoque de derechos, contenidos teóricos (Programa 2008: seminarios como el de derechos humanos y de dificultades de aprendizaje); así como prácticos (visitas a las escuelas especiales y jornadas con maestros de educación especial), los estudiantes afirman que no han apuntado al trabajo directo en el aula con niños que presentan diversas dificultades y/o discapacidad así como tampoco han recibido formación teórica al respecto.
- En este sentido para poder trabajar con niños y niñas con discapacidad el sistema solo les ofrece especialización en Montevideo luego del egreso, la cual no ven viable dado la necesidad de comenzar a trabajar y la realidad de la diversidad con la que se van a encontrar en el aula desde el primer día en su ejercicio profesional.
- Asimismo esto lleva a una sobrevaloración de las especializaciones docentes, lo cual consideramos que limita las posibilidades, tanto de los estudiantes de magisterio como de los recién egresados que comienzan con el ejercicio profesional, de diseñar e implementar trayectorias educativas y procesos de enseñanza- aprendizaje con un alumnado diverso, incluidos los niños y niñas con discapacidad, a lo largo de la formación.
- Es fundamental que la formación inicial docente brinde conocimientos básicos sobre las distintas discapacidades y dificultades de aprendizaje que pueden presentar los alumnos en articulación con la práctica docente. Así como también que se promuevan, tanto en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, el desarrollo de estrategias didácticas que permitan atender a la diversidad.
- Según investigaciones realizadas (Norwich, 2008), demuestran la persistencia en los profesores de dilemas en cuanto a las diferencias y la diversidad del alumnado, así como a la prevalencia de los sucesos de carácter implícito que actúan como verdades que las personas asumen como propias (Pozo, 2008, 2009; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993). Por este motivo, si bien, desde

una perspectiva más cognitiva, compartimos con Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, et al. (2006) la idea de que es necesario *cambiar las mentes para cambiar la educación*, consideramos que desde un posicionamiento socio-cultural es necesario continuar produciendo conocimiento contextualizado para que se trabajen estos aspectos implícitos de la formación docente, en relación a las concepciones, como contenidos explícitos.

Por esta razón consideramos que para poder avanzar en la inclusión educativa para todos y específicamente para niños y niñas con discapacidad es necesario trabajar sobre las concepciones de los estudiantes de formación docente, tanto sobre la infancia con discapacidad, sobre discapacidad, así como sobre la inclusión educativa. Enfatizar en las competencias docentes para ser agentes de inclusión, como parte del desarrollo profesional y personal del docente, e incorporar la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad en la formación.

Recomendaciones

A partir de la evidencia generada en este estudio acerca del el carácter ambivalente que encontramos en las concepciones de infancia con discapacidad que presentan tanto los estudiantes de ingreso como de egreso, se considera que es necesario contar con espacios curriculares donde cuestionar, problematizar y explicitar estas concepciones desde el comienzo y durante toda la formación docente desde una perspectiva de derechos en las diversas asignaturas de la malla curricular del Plan.

En este sentido sería importante también que en la formación inicial de los docentes se pudieran des-naturalizar las ideas y los supuestos en los que se asienta el discurso hegemónico sobre la normalidad y la discapacidad, tanto desde la teoría como desde la práctica docente.

Por otro lado encontramos, en estudiantes de egreso que han tenido experiencia en la práctica docente con niños con discapacidad, una concepción de infancia con discapacidad vinculada a una perspectiva de derechos y a un modelo social de la discapacidad.

Por este motivo sería recomendable incorporar experiencias pre-profesionales de trabajo con niños y niñas con discapacidad durante toda la formación y en las prácticas docentes.

En cuanto a la perspectiva de derechos, afirmamos que a partir de los resultados obtenidos se visualiza que la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad, según la percepción de los estudiantes, tanto de ingreso como de egreso consultados en este estudio, no está integrada de una forma regular y permanente en la formación docente.

Es necesario que la formación docente esté en sintonía con los principios de la CDN y de la CDPD. Por este motivo se requiere que los formadores de formadores incorporen a sus asignaturas un enfoque de derechos de infancia que permita problematizar y reflexionar sobre la práctica educativa desde los distintos saberes y en la articulación con la práctica docente.

Considerando que los docentes son personas que trabajan con personas desde su propia persona. Es decir que su persona se constituye en su propia herramienta de trabajo, de

ahí la importancia de adquirir, además de competencias profesionales, competencias personales que apunten a que los docentes se conviertan en verdaderos promotores de prácticas educativas inclusivas. Es necesario apostar no sólo al desarrollo profesional de los docentes, promoviendo competencias profesionales, sino también e igual de importante al desarrollo personal incluyendo los aspectos emocionales.

Esto implica contar con espacios curriculares donde los docentes compartan y trabajen sobre los supuestos que subyacen a estos planteamientos, sean conscientes de lo clave de su rol y reflexionen en base a la práctica educativa sobre las competencias necesarias que deben adquirir para convertirse en verdaderos agentes de inclusión educativa.

En el contexto actual de Uruguay, es necesario destinar recursos para asegurar una formación docente de calidad y establecer propuestas pedagógicas y didácticas de la educación inclusiva en todos los niveles. Así como también adecuar la normativa y la práctica administrativa para que el proceso de admisión e inclusión de las personas con discapacidad en los centros educativos se haga en base al principio de no discriminación, de optimización de los recursos necesarios y sistemas de apoyo para garantizar su aprendizaje y participación.

A nivel de políticas públicas el sistema debe recolectar, producir y sistematizar información sobre los estudiantes de formación docente y los docentes, con el objetivo de definir políticas hacia el sector docente que consideren sus características socio demográficas, sus diversos niveles de formación, las condiciones de trabajo así como las trayectorias personales, educativas y laborales.

Por último, podemos decir que es necesario aprovechar la coyuntura de cambio que está viviendo la formación docente en Uruguay en el marco de la Ley General de Educación N 18 437, tomando en cuenta las recomendaciones anteriores con el propósito de favorecer directamente la educación inclusiva aportando a la construcción de un nuevo paradigma en educación.

En cuanto a recomendaciones a nivel investigativo sería importante poder replicar este estudio a nivel país por regiones, teniendo en cuenta no solo la voz de los estudiantes sino también la perspectiva de los formadores de formadores.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2007). Exclusión-Inclusión. Ciudad A. de Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Recuperado de http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/41%20In%C3%A9s%20Aguerrondo%20_Argentina_.pdf
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea.
- Ainscow y Booth (2000) *Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Ainscow, B. Echeita, G. (2008). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48areunion-2008.html>
- Angelino, M.A. y Rosato, A. (coords). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Ariés, Ph. (1998). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Aznar y González (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Banco Mundial. (2004). *Fondo de Inclusión Escolar: La experiencia de Uruguay*. Recuperado de <http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Fondo%20de%20Inclusion%20Escolar,%20Espnol.doc>
- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernoBaquero.pdf>
- Barcos, R. (2007). *Informe sobre la Inclusión educativa en el Uruguay. Avances y desafíos*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/uruguay_inclusion_07.pdf
- Behetti, P. y Pereira, S. (2010). *Estudio de las concepciones de infancia en formación docente. I Foro de Ciencias de la Educación de la Formación Docente, DCCEE-CFE-ANEP (IPES)*.

- Blanco, R. (2005). *Protagonismo docente en el cambio educativo en Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile. UNESCO
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, España: Visor.
- Buaiz, Y.E. (s/d). La doctrina para la protección integral de los niños: aproximaciones a su definición y principales consideraciones. Recuperado de http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/infancia/derechounicef.pdf
- Casas (2006). *Infancia y representaciones sociales*. *Política y Sociedad*, Vol. 43 Núm. 1: 27-42
- Casanova, M.A. Rodríguez, H.J. (coords). (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO, Santillana.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Cayo (Dir.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- Etchebere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo, Uruguay: Dpto de Publicaciones Universidad de la República.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- García Méndez, E. (2004). “Entre el autoritarismo y la banalidad: infancia y derechos en América Latina”, en E. García Méndez y M. Beloff (coords.). *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Bogotá: Temis, p. 9.

- García Teske, E. (2002). La inclusión educativa: Un paradigma a construir. Montevideo: Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/17326154/inclusion-educativa-Uruguay>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de inclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* Numero 49, pp 19 - 57.
- Giné, C. (2003). Inclusión y Sistema Educativo. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Giorgi, V. (2000). “Niños, Niñas, Adolescentes y Educadores entre dos siglos. Algunas reflexiones acerca del escenario de nuestras prácticas educativas”. 4º Encuentro Nacional de Educadores, Montevideo.
- Goffman, E. (2003). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- González, F.(2008). Alianza para la calidad de la educación. La Responsabilidad compartida. En Az. Revista de Educación y Cultura, n 11. México, Zenago Eds.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. Baptista Lucio, P. (2010) Metodología de la Investigación. Quinta edición. México: Grupo Infagon.
- INEEed (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014, INEEed, Montevideo, Uruguay: Fanelcor S.A.
- Latorre y Blanco, (s/d).Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación.
- Mancebo, M. E. (2010). La inclusión educativa: Un paradigma en construcción. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de la inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Trabajo presentado en las 9 Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Meresman, S. (2012). La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Montevideo: Masterfrac

- Miguez, M.N. (2012). “Discapacidad desde el modelo social”. En Leites, E. Viera, A.(Ed.) *Accesibilidad, Inclusión y Discapacidad*. (pp.4-11).Montevideo, Uruguay: GYB.
- Morin, E. (1994). Introducción al Pensamiento Complejo. Recuperado de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-alpensamiento-complejo_Parte1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: La satisfacción de las Necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales. Aprobada en Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Parrilla, A. (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México, Sep – Graó.
- Pozo, J.I., Scheuer N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martin, E. y De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.

- Protezoni, A.L. Recuperado de Colibrí UdelaR. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4460/1/Ana%20Luz%20Protesoni.pdf>
- Robalino, M. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.
- Rodríguez Hernández, H. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades* (pp. 99-128) Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, Espinar, (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario”, *Revista de Educación*, 331. Madrid, INCE.
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración de personas con discapacidad en Latinoamérica. *Investigación arbitrada*, 10(33), 347–356.
- San Martín, C. (2011). ¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva / Volumen 5 / Número 2* Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>
- Sandoval, M. (2009). “Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa” UAM. *Aula Abierta* Vol.37. N 1, pp. 79 – 88. ICE Universidad de Oviedo.
- Santos, L. (2007). Didáctica multigrado: La circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Revista Quehacer educativo*. Montevideo
- Santos, Limber (2006a). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado, en *Quehacer Educativo* N° 75, Montevideo: FUM –TEP.
- Skliar, C. (2009). Conferencia Jornada Educación especial e inclusión educativa Santa Cruz de las Sierras Bolivia.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion%283%29.pdf>
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2014). Circular No. 58. Protocolo de Inclusión

Educativa de Educación Especial. Recuperado de http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf

- Uruguay (2004). Código del niño y el adolescente del Uruguay
- Uruguay. Instituto Nacional de Estadística. (2004). Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad: Informe final. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/discapacidad/discapacidad.pdf>
- Uruguay (2013). Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación .Informe País. MEC-UDELAR-ANEP. Montevideo, Uruguay: Tradinco. ISBN: 978-9974-36-241-3
- Uruguay. Ley No. 18.437. Ley General de Educación. Registro Nacional de Leyes y Decretos. (2008)
- Uruguay. Ley No. 18.651. Ley de protección integral a las personas con discapacidad. Registro Nacional de Leyes y Decretos. (2010).
- Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2012). Anuario estadístico de Educación 2012. Recuperado de <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/anuario2012/Anuario%20MEC%202012.pdf>
- Valle, A. y Núñez, J.C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de Educación*, núm. 290. Pp. 293-319.
- Viera, A. (2012). Concepciones y estrategias educativas en el caso de la Parálisis Cerebral en la Educación pública uruguaya. (Tesis de Maestría inédita). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237–260. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>

Índice de tablas

Tabla 1 *Participantes: grado de avance y antecedentes familiares o de amigos con discapacidad*.....68

Tabla 2 *Participantes: grado de avance y biografía escolar*.....68

Tabla 3 *Participantes: grado de avance y experiencia con niños con discapacidad en formación docente*.....69

Tabla 4 *Participantes: grado de avance e interés en trabajar con niños con discapacidad*.....69

Tabla 5 *Dimensiones y categorías de las concepciones analizadas*.....74

Apéndice

Índice

- A) Censo: formulario censal
- B) Guía de preguntas Entrevista en Profundidad
- C) Hoja de información
- D) Consentimiento informado destinado a estudiantes participantes de la investigación

A) Censo: Formulario auto – administrado

Datos personales

Nombre:

Fecha de Nacimiento:

Edad:

Curso:

¿Tienes familiares y/o amigos con discapacidad? SI NO

Si tu respuesta es SI. ¿Qué tipo de discapacidad tiene?

Si es un familiar ¿Qué tipo de vínculo familiar tienes?

Padre madre herman@ hij@

Otros Especificar

Pensando en tu tránsito por la educación (Jardín de infantes, Escuela, Liceo, Instituto, Facultad) ¿has compartido esta experiencia con personas con discapacidad?

SI NO

Como estudiante de formación docente ¿has tenido oportunidad de interactuar con niños y niñas con discapacidad en el ámbito escolar?

SI NO

Si la respuesta es SI, ¿cómo valoras esa experiencia?

Como futuro docente ¿tienes interés en trabajar con niños y niñas con discapacidad?

SI ¿POR QUÉ?

NO ¿POR QUÉ?

B) Guía de preguntas para la Entrevista en Profundidad

Concepciones de infancia con discapacidad

1. ¿Qué es para ti un niño o una niña?
2. ¿Qué entiendes por discapacidad?
3. ¿Qué es para ti un niño o una niña con discapacidad?

Concepción de derechos de infancia

4. ¿Qué entiendes por derecho a la educación?
5. ¿Cómo entiendes el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad?
6. ¿Qué derechos conoces?
7. ¿Conoces la Convención de los derechos del niño? ¿Qué es?

Concepciones de inclusión educativa

8. ¿Qué entiendes por inclusión educativa?
9. ¿Es lo mismo para ti hablar de integración que de inclusión?
10. ¿Qué entiendes por educación inclusiva?
11. ¿Cómo piensas que esto se puede instrumentar en la práctica?
12. ¿Has escuchado hablar del término necesidades educativas especiales?
13. ¿Qué entiendes por diversidad?
14. ¿Qué entiendes por atención a la diversidad?
15. ¿Qué entiendes por adaptaciones curriculares?
16. ¿Qué entiendes por flexibilización curricular?

Formación docente

17. ¿Qué es la formación docente para ti?
18. ¿Cuáles son las competencias o capacidades que crees que tiene que tener un docente para promover la inclusión educativa?
19. ¿De qué manera se podría mejorar la formación docente para que los futuros docentes tengan una formación inicial al respecto?
20. ¿Qué deberías aprender en el instituto para poder atender a niños y niñas con discapacidad en tu futuro ejercicio profesional?

21. ¿Cómo piensas que puedes trabajar desde tu rol docente desde un enfoque de derechos humanos en la educación?

C) Hoja de información

Investigadora: Lic. Yliana Zeballos Fernández.

Sr. / Sra. _____

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libre y voluntariamente si desea participar en la investigación que se le ha explicado verbalmente.

El Proyecto de Investigación: **“Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio del departamento de Lavalleja”**, el mismo configura la Tesis de la Maestría “Derechos de Infancia y Políticas Públicas”, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Es un estudio sobre las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa que tienen los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja.

Tiene como objetivos: comprender las concepciones acerca de infancia con discapacidad y de inclusión educativa que tiene los estudiantes de magisterio e identificar las creencias que tienen los futuros docentes acerca de las herramientas que les proporciona la formación inicial para abordar la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.

Para cumplir dichos objetivos es necesario realizar entrevistas en profundidad y grupo focal con los participantes. En todos los procedimientos descritos anteriormente, el participante no presentará riesgos ni consecuencias para su salud integral. Se lo invitará a participar en una entrevista en profundidad y una instancia de grupo focal.

Es importante señalar que todos los datos personales obtenidos son confidenciales y la información obtenida será utilizada exclusivamente para fines científicos. A su vez destacar que su participación es completamente voluntaria, si no desea participar del presente proyecto de investigación, su negativa no traerá ninguna consecuencia para usted. De la misma manera si lo estima conveniente usted puede dejar de participar en el estudio en cualquier momento de éste.

Al respecto expongo que:

- He sido informado/a en forma previa a la aplicación sobre las técnicas metodológicas que serán utilizadas en la investigación, que las mismas no tienen ningún riesgo ni efectos secundarios posteriores de ningún tipo y que no implican un costo económico que yo deba asumir.
- Estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré, será absolutamente confidencial, y que no aparecerá mi nombre ni mis datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de la investigación ya descrita.
- Sé que la decisión de participar en esta investigación, es absolutamente voluntaria. Si no deseo participar en ella o, una vez iniciada la investigación, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa no implicará ninguna consecuencia negativa para mí (tampoco para la investigación).
- Adicionalmente, la investigadora responsable Asist. Lic. Yliana Zeballos, email ylianaze@psico.edu.uy , teléfono 099 841 852, ha manifestado su voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja sobre mi participación en la actividad realizada.

D) Consentimiento informado

Yo,(nombre completo), Cédula de identidad N°....., mayor de edad, Consiento en participar en la investigación denominada: “*Concepciones sobre infancia con discapacidad e inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en estudiantes de magisterio del departamento de Lavalleja*”, en las actividades de entrevista en profundidad y grupo focal. Autorizo al profesional Lic. Yliana Zeballos Fernández, investigador responsable del proyecto y cuya identidad consta al pie del presente documento, para realizar los procedimientos requeridos por el proyecto de investigación descrito.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento para mi participación libre y voluntaria, sabiendo que mi participación no tiene ningún riesgo, ni costo alguno para mí (tampoco para la investigación), y que la información obtenida en las actividades que participaré será absolutamente confidencial, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Fecha:/...../.....

Hora:

Firma del voluntario:

Contrafirma:

Investigador responsable:

Asist. Lic. Yliana Zeballos.

.....

Nombre

Firma