



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2016 – 2018
2018

Prácticas de enseñanza con estudiantes con síndrome de Down y
parálisis cerebral
Estudio de caso en dos liceos de enseñanza media pública (2017)

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Mónica Ratto Rodríguez

Director de Tesis:

Alejandro Gortázar Belvis

Montevideo, 15 de Diciembre del 2018

Índice

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
Cambios que explican las nuevas prácticas de enseñanza.....	8
En busca de las características de las prácticas.....	10
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	12
Influencia de la globalización.....	15
Paradigmas y normativa internacional y nacional.....	15
Concepciones.....	19
Las prácticas de enseñanza como experiencias sociales significativas, alternativas y constructoras de un cambio.....	22
Emergencias en escenarios educativos inclusivos.....	22
Prácticas de enseñanza que dan forma a “las excedencias de realidad”.....	26
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	32
Estudio de caso.....	34
Criterios en la elección de los casos.....	37
Unidades de análisis.....	38
Estrategias e instrumentos de recogida de información.....	39
Entrevistas.....	40
Observaciones.....	41
Análisis documental.....	43
Etapas.....	43
a) Inicio.....	43
b) Reformulación del problema y la pregunta de investigación.....	44
c) Construcción de las pautas de observación y entrevista. coordinación de entrevistas para visitas a los liceos. Visitas a los liceos.....	45
d) Análisis de los datos y elaboración de conclusiones.....	46
Validez y confiabilidad.....	47
CAPÍTULO 3: ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	49
La gestión <i>situada</i> y las figuras <i>alojantes</i>	50
Lo situado.....	50
Algunos rasgos de identidad.....	51
Figuras alojantes.....	53
Equipos socio- educativos.....	56
Las prácticas extra-áulicas.....	58
Los saberes emergentes.....	58

<u>La importancia de lo vincular.....</u>	<u>61</u>
<u>Docentes que trabajaron en coordinación con sus colegas y reflexionaban sobre sus prácticas.....</u>	<u>66</u>
<u>Docentes que realizaron el trabajo en redes territoriales de expertos.....</u>	<u>68</u>
<u>Las prácticas de aula.....</u>	<u>71</u>
<u>El papel del trabajo con las adecuaciones curriculares.....</u>	<u>72</u>
<u>El no saber: entre la oportunidad para la construcción y las limitaciones.....</u>	<u>77</u>
<u>Recomendaciones de “maestros ignorantes”.....</u>	<u>82</u>
<u>Carencias con respecto a la gestión externa y las condiciones del lugar.....</u>	<u>83</u>
<u>Con respecto a la necesidad de contar con mejores recursos y apoyos.....</u>	<u>84</u>
<u>Contradicciones de la razón metonímica.....</u>	<u>85</u>
<u>CONCLUSIONES.....</u>	<u>88</u>
<u>Falta de información y de participación previa.....</u>	<u>90</u>
<u>Carencias en la formación de los docentes.....</u>	<u>90</u>
<u>Ausencia de estabilidad en los equipos institucionales (directores, equipos educativos y equipos docentes).....</u>	<u>91</u>
<u>Infraestructura sin accesibilidad.....</u>	<u>93</u>
<u>Ausencia de mecanismos para garantizar la asistencia y/o continuidad de los estudiantes en los cursos.....</u>	<u>93</u>
<u>Ausencia de registro de las prácticas.....</u>	<u>94</u>
<u>Trabajo en grupos grandes.....</u>	<u>94</u>
<u>Poco tiempo pedagógico para trabajar con los estudiantes.....</u>	<u>95</u>
<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	<u>97</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>105</u>
<u>ANEXO 1: Los estudiantes.....</u>	<u>105</u>
<u>ANEXO 2: Pauta de ENTREVISTA.....</u>	<u>107</u>
<u>ANEXO 3: Pauta de observación.....</u>	<u>109</u>
<u>ANEXO 4: Cuadro.....</u>	<u>110</u>

RESUMEN

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios de educación inclusiva. Analiza las características de las prácticas de enseñanza desarrolladas en dos liceos públicos de Ciclo Básico de Uruguay durante el año 2017 con el objetivo de la inclusión de estudiantes con síndrome de Down y con parálisis cerebral. El contexto que ha incidido en su impulso es por un lado el desarrollo de un nuevo paradigma sobre la discapacidad y educación inclusiva y su expresión en la normativa y por otro y en este contexto, el surgimiento en el sistema educativo de debates en torno al agotamiento de los formatos y la necesidad de encontrar nuevos que atiendan los desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos hoy a la luz de estos cambios. Las prácticas desarrolladas en este marco se construyen a partir de una gestión que respeta las características particulares de los liceos y los territorios, el desarrollo de un conocimiento emergente que tiene como centro del trabajo pedagógico la reflexión individual y colectiva realizada en las coordinaciones docentes, un fuerte compromiso de los centros educativos y sus comunidades y un trabajo en equipo y redes. En aula, el trabajo se apoya en la habilitación que el Consejo de Educación Secundaria otorga a partir del desarrollo de las adecuaciones curriculares. En el nacimiento y desarrollo de estas prácticas de enseñanza existen tensiones, ambigüedades y contradicciones. La investigación fue abordada desde un enfoque cualitativo utilizando la metodología de estudio de caso. Las técnicas que se usaron fueron el análisis de documentos, la observación de los distintos escenarios en donde estas prácticas se desarrollan y las entrevistas semi-estructuradas. Los casos fueron las prácticas de enseñanza desarrolladas en dos liceos de ciclo básico uruguayo bajo el plan Reformulación 2006. Los liceos estaban ubicados en el departamento de Montevideo y Canelones. El trabajo es de carácter exploratorio y pretende ser un aporte al tema inclusión de estudiantes en situación de discapacidad intelectual a partir de una primera aproximación a las prácticas de enseñanza desarrolladas con ellos. Se espera sirva de insumo para futuras investigaciones.

Palabras claves: Educación inclusiva Discapacidad Prácticas de enseñanza

INTRODUCCIÓN

En primer lugar el tema de esta investigación se enmarca en los estudios sobre educación inclusiva. Como señalan Echeita y Ainscow, la educación inclusiva es un campo que “está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 30). En éste, parte de los debates se centran en torno al término inclusión. Los/las autores/as que señalan su sentido controversial destacan que subyace en él la idea de la existencia en la sociedad de algunas personas que se encuentran adentro de ella y otras que se encuentran afuera. La justicia y la igualdad social son ideas centrales que están presentes en los debates. Esto plantea preguntas acerca de quiénes serían los que estarían naturalmente dentro y por qué así como de quiénes serían los que no lo estarían y por qué. En el caso de este estudio estas preguntas serían referidas a los/las estudiantes en relación al sistema educativo. También es importante preguntarse quién determina la inclusión así como de las implicancias, desde el punto de vista ideológico y de la construcción de políticas (particularmente interesan las educativas) para el abordaje del tema, que trae esta idea de que hay quienes están adentro y quienes afuera. En educación se han venido desarrollando en este tema, diversos posicionamientos teóricos que tienen en común que consideran a la inclusión como una característica que debe ser inherente a toda práctica educativa, a todo centro educativo, a toda concepción sobre educación. Por este motivo se habla de una educación inclusiva y no de inclusión educativa. En este sentido Roger Slee sostiene que “la educación inclusiva nos invita a pensar sobre la naturaleza del mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos”(Slee, Roger, 2012,p.32)

En segundo lugar, el tema de esta investigación se centra en la inclusión de estudiantes con síndrome de Down y parálisis cerebral, en educación media uruguaya. Pone el foco en los posicionamientos teóricos que reflexionan en torno a cómo desarticular las barreras existentes hoy y que obstaculizan la inclusión. Estas barreras existen porque, entre otras razones, el sistema educativo aún está sostenido por una idea de igualdad desde la homogeneidad. Detrás de esto también hay una concepción socialmente hegemónica de que existe una normalidad que debe primar y que también está presente en el sistema educativo. Desde esa mirada se han construido discursos que consideran a los estudiantes en situación de discapacidad portadores de una alteridad deficiente (Skliar, 2011). En educación esta idea ve a esta niñez y adolescencia *deficiente*, como una población de estudiantes sobre la que es necesario intervenir para reparar, compensar, rehabilitar, para hacerlos funcionar en la sociedad construida bajo esa idea de normalidad.

Hay un otro, en medio de nuestras temporalidades y de nuestras espacialidades, que ha sido y es todavía inventado, producido, fabricado, (re) conocido, mirado, representado e institucionalmente gobernado en términos de aquello que podría denominarse como un otro “deficiente”, una alteridad “deficiente”, o bien, aunque no sea lo mismo, un otro “anormal”, una alteridad “anormal” (Skliar, 2011, p. 121)

En Uruguay la educación media pública no ha transitado, como sí lo ha hecho la educación primaria, el camino de construcción de una pedagogía especial, ni para la discapacidad intelectual ni para otras discapacidades, ni ha construido liceos “especiales” para alumnos “especiales”. Sin embargo, en educación media, la mirada desde el paradigma que ha sido constructor de la idea del otro “deficiente”, que funciona desde una perspectiva normalizadora y se apoya en el diagnóstico médico acerca de la discapacidad, se encuentra presente en el cuerpo docente, de la misma manera que se encuentra presente en la sociedad. Esta mirada, además, piensa la intervención en educación desde una concepción de integración y no de inclusión.

Esta investigación ha tomado los hallazgos del trabajo de Donya (2015) al respecto de las concepciones presentes en la educación media uruguaya. Si bien esta dimensión de las concepciones no será el centro del análisis, ha sido muy importante el aporte realizado por la autora acerca de la ambigüedad conceptual con predominio de la idea de integración, que se encuentra presente en las estrategias desarrolladas por los/las docentes uruguayos/as de educación media.

Existe además, en Uruguay una ausencia de tratamiento del tema en investigaciones desde una perspectiva pedagógica, particularmente en enseñanza media, del abordaje del trabajo con estudiantes con distintas situaciones de discapacidad. Este vacío quizás puede explicarse, por el cruce de variables. Entre otras se podría plantear el predominio de una mirada propedéutica del mandato fundacional para este nivel educativo, en coherencia con lo anteriormente planteado: la construcción de formas homogéneas y homogeneizantes que contemplaban las diferencias solamente con la finalidad de suprimirlas al ser una idea defensora del sentido de la educación pública como igualadora de los desiguales. También puede suponerse que el vacío en el desarrollo del tratamiento de cómo construir una educación inclusiva para los/las estudiantes en situación de discapacidad y muy especialmente en discapacidad intelectual se ha debido a que los/las docentes y otros actores educativos han tenido una mirada “desconfiada” acerca de las oportunidades que estos/as estudiantes pueden tener para aprender en educación secundaria.

La deconstrucción de esta idea constituye un enorme desafío para el desarrollo de prácticas de enseñanza hacia una educación inclusiva en el nivel medio público del sistema

educativo uruguayo.

Para la entrada en el tema esta investigación ha necesitado un abordaje desde un cruce de campos. Por un lado, se ha tenido en cuenta la dimensión jurídica del tema y en ella la consideración de los paradigmas sobre inclusión y discapacidad que están puestos en juego en la normativa nacional. Por otro lado, el abordaje se ha hecho desde el estudio de las concepciones epistemológicas que sustentan la construcción de las prácticas de enseñanza de los/las docentes de media del sistema educativo uruguayo. Ha interesado poner el foco en este último aspecto para indagarlo ya que se entiende que podría encontrarse un germen de un conocimiento nuevo en el corrimiento de lo prescripto que hicieron los/las docentes que realizaron las prácticas, con relación al cuerpo de conocimientos en el que fueron formados. Como este cuerpo de conocimientos tiene fuertes vinculaciones e interrelaciones con la organización y funcionamiento del sistema educativo, se entiende que estas prácticas encontradas cuestionan también su lógica organizacional misma. Las implicancias que tiene la existencia de estos corrimientos de lo prescripto, con independencia de la subsistencia de ambigüedades y contradicciones es muy importante.

Un futuro estudio de estas prácticas en profundidad debería abarcar las múltiples dimensiones que las implican. Esto comprende la organización y diseño de los planes en las que se insertan con sus respectivos reglamentos, el análisis de las formas de trabajo en aula encontradas así como de la evaluación que de los estudiantes realizaron sus profesores/as, la forma de organización de los centros educativos, así como el estudio de las condiciones materiales que ellas necesitaron y necesitarían para su desarrollo.

En el trasfondo del tema estudiado se encuentra también la idea de que el sistema educativo está en crisis provocado esto por el agotamiento del modelo que ya no responde al momento histórico de posmodernidad o “modernidad líquida” (Bauman, 2004). Toda crisis, entre otras manifestaciones, se expresa en tensiones y contradicciones. Morin señala que la crisis está asociada a las nociones de desviación de lo normativo, la toma de lo instituido por lo instituyente, por emergencias “cargadas de esperanzas y amenazas que hacen posibles la liberación de energías y de los gérmenes de lo nuevo en un espacio potencial” (Morin, 1976, citado por López, 2010, p. 143).

Estas observaciones de Morin toman cuerpo en los hallazgos realizados por esta investigación. Las tensiones y contradicciones se reflejan en la ambigüedad existente acerca de cómo trabajar con estos/as estudiantes presente en las concepciones y reflejada en las directivas brindadas por los lugares centrales del CES por un lado y por otro en la habilitación para trabajar con las situaciones diferentes y complejas de los/las estudiantes también brindada desde esas orientaciones centrales. Viejos paradigmas y normativa y nuevos

paradigmas y normativa coexisten. Comunidades docentes que se sienten esperanzadas y amenazadas frente a los desafíos de atender la construcción de prácticas de enseñanza con estudiantes con parálisis cerebral y Síndrome de Down pero, también, comunidades docentes que construyeron alternativas que pueden constituir el germen de prácticas nuevas.

La investigación fue tras las huellas de lo que estaba pasando en los liceos que trabajaron con estudiantes en medio de estas tensiones y contradicciones que debe ser sistematizado antes de que la experiencia se pierda. La ausencia de registro de las formas nuevas que adoptan las prácticas de enseñanza desarrolladas por los/las docentes que indagan nuevas posibilidades en el sistema educativo uruguayo, es un obstáculo que impide la acumulación de experiencia y saberes. Los/las docentes que han aceptado el desafío de la construcción de prácticas de enseñanza con estudiantes con síndrome de Down y parálisis cerebral, han sido, al decir de Paulo Freire, “aventureros responsables”:

Como profesor crítico soy un aventurero responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente. Nada de lo que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse [...] consciente del inacabamiento del ser humano (Freire, 2008, pp. 49-50).

La actitud dialógica y reflexiva que han tenido los/las docentes ha transformado el hecho educativo en un acto de encuentro desde la ética y el compromiso. Las prácticas han sido una expresión de afecto y afectación frente al otro, el otro diferente y diverso. Afecto también por la tarea docente y por el sentido primero y primordial de todo acto educativo.

Cambios que explican las nuevas prácticas de enseñanza

Entre los elementos del escenario en el que se desarrollaron estas prácticas de enseñanza se debe tener en cuenta por un lado la incidencia de la globalización, el cambio de paradigma en educación inclusiva¹, y la crisis del paradigma fundacional de los sistemas educativos y de la educación media en particular. Este último empuja a que sus formatos tradicionales se vean cuestionados, lo que genera en algunos casos al cambio de las prácticas.

A pesar de que el proceso posmoderno reafirma en la sociedad concepciones endogámicas y con ellas instala la lógica de la indiferencia al otro y el individualismo, hay posibilidad de matices, y sobre todo hay necesidad de construir alternativas. Bauman (2009), en su obra

1. El paradigma médico en donde la intervención estaba basada en el diagnóstico clínico enfocado a la rehabilitación desarrolla un concepto de integración de la discapacidad en escuelas especiales. El paradigma social considera las barreras construidas socialmente como dificultades para la inclusión y por lo tanto como responsabilidad colectiva, habla de educación inclusiva que debe dar respuesta a la diversidad y de la inclusión de todos los estudiantes en centros educativos comunes.

Amor líquido, se detiene en el análisis del individualismo como característica que tiene la sociedad en esta etapa histórica que él llama modernidad líquida (2004) y de cómo esto plantea a la sociedad la necesidad de no olvidar la importancia que tiene la presencia del otro en la construcción de cada individuo:

Necesitamos ser amados. La privación del amor, -la privación del status de objetos dignos de ser amados-nutre el autoaborrecimiento [...] y ¿cómo consideramos que no hemos sido desdeñados o considerados un caso perdido? [...] Si otros me respetan obviamente debe haber en mí algo que yo solo puedo ofrecerle a los otros [...] soy importante y lo que digo y pienso también es importante. No soy un cero, alguien a quien se puede rechazar y desechar fácilmente. Yo “hago una diferencia” y no solo para mí mismo (Bauman, 2009, p. 109).

La importancia que tiene alojar al otro, recibirlo como un individuo diverso pero con iguales derechos, queda en evidencia en la preocupación que han tenido liceos y docentes que, aún en medio de tensiones, contradicciones y ambigüedades han mirado como prójimos a los estudiantes en situación de discapacidad, como portadores del derecho a la educación y han construido prácticas de enseñanza con ellos.

Datos preliminares del estudio realizado por el MIDES y la Red Temática de Discapacidad de la Universidad de la República (2009) en hogares con extrema pobreza, constituye otro elemento que le agrega complejidad al tema. El estudio señala que:

El 59% de los niños presentan discapacidad mental, distribuyéndose de la siguiente manera: 49% intelectuales, 13% psíquicas y 38% ambas (estos datos corresponden a los primeros 238 hogares relevados en los cuales residen 404 personas con discapacidad). Al comparar los datos de niños y niñas con algún grado de discapacidad mental, con el nivel educativo alcanzado por ellos, se evidencia la problemática de la inclusión educativa. Tanto el acceso como la permanencia en el sistema educativo, es un indicador de las posibilidades reales de desarrollo que tienen estos niños en situación de pobreza. (MIDES-UDELAR, 2009, citado por MIDES-PRONADIS, 2014, pp. 35-36)

Esta situación presentada en el informe ha sido observada en la extrema fragilidad de la situación que tenían los estudiantes con parálisis cerebral con los que las docentes realizaron las prácticas de enseñanza con intencionalidad inclusiva. La ausencia de cuidado y la poca contención de las familias provenientes de sectores muy vulnerables, constituye una situación que contribuye a la complejidad del tema.

La planificación, creación e implementación de dispositivos para la inclusión de

estudiantes en situación de discapacidad motriz e intelectual, o solamente intelectual, como la que presentaban estos estudiantes con parálisis cerebral y síndrome de Down de los liceos estudiados, en general no tiene en el momento de esta investigación aún un tratamiento profundo ni prioritario en los liceos públicos pertenecientes a la órbita del Consejo de Educación Secundaria de Uruguay. Sin embargo debe establecerse que en los últimos años ha habido avances en el tratamiento del tema discapacidad en educación media. La inclusión de estudiantes sordos o hipoacúsicos y ciegos y de baja visión ha tenido un desarrollo importante en educación media. El Consejo de Educación Secundaria viene desarrollando desde hace varios años² dos programas: CeR -Centro de Recursos para estudiantes ciegos y con baja visión- y CERESO -Centro de Recursos para Estudiantes Sordos e hipoacúsicos-, dispositivos que permiten trabajar estas situaciones en estudiantes. También se han visto avances en la normativa aprobada. Entre esta normativa se destaca por un lado el “Protocolo de inclusión educativa para personas con discapacidad en centros públicos y privados” (MEC y MIDES, 2017) y la “Guía de Adecuaciones Curriculares” (CES-DIE, 2014).

Es importante también tener presente el reclamo de los docentes de la necesidad de formación que permita construir estrategias pedagógico-didácticas para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad en enseñanza media pública en Uruguay.

En este sentido tanto CeR, CERESO como el Departamento Integral del Estudiante (DIE) vienen desarrollando talleres, seminarios y cursos. También el Espacio de Educación y TIC del Consejo de Educación Secundaria (EDyTIC) ha desarrollado cursos para preparar docentes que trabajen en forma virtual para llevar adelante clases desde plataformas y ha tenido varias experiencias de trabajo con estudiantes en situación de discapacidad motriz.

Algunos de los docentes entrevistados observan que la experiencia que se investigó no constituye la primera en la que trabajan con estudiantes en situación de discapacidad. En las entrevistas realizadas expresan haber tenido en clase al menos en una ocasión previa a la que se estudia en este trabajo, a lo largo de su trayectoria docente, en el liceo en el que hoy trabajan o en otros, estudiantes con alguna situación de discapacidad. Ninguna de estas prácticas ha sido sistematizada ni registrada.

Es importante empezar a realizar el registro de estas prácticas y subrayar que a pesar de estos avances hay mucho camino por recorrer aún.

En busca de las características de las prácticas

La investigación que se desarrolló en torno a las prácticas de enseñanza con

2. Los dispositivos tienen diez años en el caso de estudiantes ciegos y cuatro en el caso de estudiantes sordos.

Además se ha creado en el año 2017 un Plan nacional para estudiantes sordos

estudiantes con Síndrome de Down y parálisis cerebral inserta en este contexto, buscó entender las características que presentaban prácticas en donde los docentes tuvieran que responder frente a las distintas formas en las que se expresaba la discapacidad intelectual de los estudiantes. Cabe aclarar que por este motivo no se puso el foco en el análisis en las diversas estrategias que la institución desarrolló para atender a la situación de discapacidad motriz de los estudiantes con parálisis cerebral aunque se las registra y se las toma en cuenta en las conclusiones. La investigación tuvo como objetivos específicos indagar por la forma que tuvieron los espacios de gestión de los liceos para construirlas, las estrategias extra-áulicas utilizadas por las comunidades educativas para apoyar el trabajo áulico de los y las docentes y analizar la forma en la que estos/as docentes de los dos liceos de enseñanza media pública uruguayas estudiados desarrollaron estrategias hacia la inclusión, en sus aulas.

En síntesis, el desarrollo de estas prácticas visibilizó la existencia de comunidades educativas que han iniciado un proceso de búsqueda de respuestas pedagógicas a la situación de estos y estas estudiantes.

También puso en evidencia que los liceos y los y las docentes cuyas prácticas se han seguido, han realizado un trabajo educativo que intentó la inclusión a pesar de que no contaban con una preparación previa ni con las condiciones desde lo organizacional ni desde el conocimiento de las estrategias pedagógico-didácticas que necesitaban.

Por lo anteriormente expuesto se entiende que los liceos han iniciado un proceso de construcción de experiencias valiosas y de conciencia de las condiciones que deben existir para el desarrollo de una educación inclusiva en la enseñanza media pública. Para ello realizaron un corrimiento desde los lugares de conocimiento pedagógico en el que se encontraban, donde existían certezas sobre su saber docente, hacia lugares en donde el saber que necesitaban para trabajar con estos estudiantes les era desconocido. Esta situación fue iniciada por las comunidades educativas a partir de la “emergencia” (Santos, 2010) constituida por la llegada de los estudiantes vistos como lo distinto, a los liceos en donde trabajaban. La inscripción de estos estudiantes estuvo alentada por los efectos del cambio de paradigma educativo y de las concepciones sobre la discapacidad. Los saberes construidos por los liceos son también parte de esta emergencia.

En educación la nueva mirada sobre la discapacidad constructora de nuevos paradigmas empieza a posicionarse al impulso de los procesos de globalización.

En el Consejo de Educación Secundaria se crean mecanismos institucionales que pretenden brindar elementos para el desarrollo de una educación inclusiva. Comienza un proceso de sustitución del concepto de tolerancia frente al aprendizaje por el de adecuación curricular para el aprendizaje. Este cambio es impulsado desde el Departamento integral del

Estudiante (DIE) del Consejo de Educación Secundaria (CES). Esta sustitución conceptual modifica la consideración del/la estudiante y sus posibilidades para el aprendizaje pasando de considerarlo con dificultades a considerarlo como portador de formas heterogéneas para su construcción.

En este sentido el CES confecciona y publica una “Guía de adecuaciones curriculares” que tiene como finalidad orientar a las comunidades educativas sobre diversos caminos en la construcción del aprendizaje con todos los y las estudiantes. Por otro lado se inicia un proceso de asesoramiento a los liceos para trabajar con la diversidad desde este concepto de adecuación curricular.

En el trabajo realizado con las adecuaciones curriculares, si bien se orienta también se deja en libertad de acción a los y las docentes para realizarlas, esto es visto como una ventaja pero a la vez como una dificultad. Entre los y las docentes hay quienes valoran y reconocen esa posibilidad y también las orientaciones recibidas, hay otros/as que reclaman mayor orientación y formación para realizarlas. Este aspecto colabora con el malestar y las resistencias que los y las docentes de los liceos plantean a la hora de atender la diversidad y la inclusión de la discapacidad en sus aulas, según afirman los entrevistados.

Otros componentes en este proceso de integración a inclusión lo constituyen la creación del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas que permite el seguimiento de la inscripción de todos los estudiantes en su pasaje de primaria a secundaria, y en la detección de aquellos que se encuentren en situaciones en donde haya riesgo de discontinuidad educativa. También durante el año 2018, el Consejo de Educación Secundaria ha iniciado un relevamiento y sistematización de datos sobre estudiantes en situación de discapacidad.

El trabajo que se presenta contiene en el próximo capítulo el estado de situación al respecto del tema. No se han encontrado investigaciones de prácticas de enseñanza en educación media pública en Uruguay con estudiantes con Síndrome de Down o parálisis cerebral o en situación de discapacidad intelectual pero sí estudios que se ha tomado como antecedentes directos del tema. Se explicitan en este segundo capítulo los planteamientos teóricos en los que se ha apoyado esta investigación.

Luego se dedica un capítulo a la descripción de la metodología empleada y también un capítulo al análisis de los datos y los hallazgos siguiendo los objetivos planteados y las categorías encontradas en las respuestas de los entrevistados.

Finalmente se hacen explícitas las conclusiones a las que se ha podido arribar.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se exponen como antecedentes del tema categorías conceptuales que desde diferentes perspectivas teóricas contribuyen al desarrollo de esta investigación.

Se organiza en dos apartados. En el primero se explica la influencia que ha tenido la globalización en el posicionamiento del tema en educación media pública uruguaya, expresado en el impulso al cambio de los paradigmas, la elaboración de normativa y la apertura al debate de las concepciones. En el segundo apartado se indaga en los enfoques pedagógicos que consideran a las prácticas de enseñanza como experiencias sociales significativas, alternativas y constructoras del cambio. Estos enfoques ayudan a concentrar el análisis en la comprensión de cómo aparecen en la realidad educativa actual formas nuevas y diferentes de enseñar que respondan más adecuadamente a las circunstancias actuales del sistema educativo, principalmente en lo relativo a la inclusión de poblaciones de estudiantes portadores de gran heterogeneidad. Con respecto al primer apartado interesa al planteamiento teórico acercarse a la comprensión de los avances que ha tenido el tema de la educación inclusiva y de la discapacidad a partir de la influencia de la globalización en la legislación uruguaya. Como aporte a esta perspectiva se toma el aporte de Donya (2015) quien señala que la normativa que se ocupa de la educación inclusiva en educación media en Uruguay es aún ambigua. La autora señala que la normativa nombra de forma indistinta los conceptos de inclusión y de integración contribuyendo, por este motivo a la confusión conceptual. También señala que los dispositivos construidos desde la centralidad del sistema con el fin de trabajar el tema en enseñanza media están débilmente articulados o, en algunos, casos son aún inexistentes.

Con respecto al segundo apartado, (“La construcción de las prácticas de enseñanza”), el planteamiento teórico se posiciona desde una doble perspectiva. Por un lado se pone foco en la dimensión política (Saviani, 1988) y ética (Cullen, 2009, 2014 y Freire, 2008) de la educación. Por otro y en coherencia con el enfoque del paradigma social en el que esta investigación se inscribe, se pone foco en una perspectiva pedagógica. Se busca también indagar cómo desde esta doble perspectiva que se ha presentado pueden hacerse dialogar a distintos autores que realizan distintos abordajes del trabajo docente con situaciones de discapacidad en educación. Se sigue en este punto como antecedente al tema el pensamiento desarrollado por autores que ponen el centro en esta doble dimensión pedagógica y filosófica (Aiscow, 2003, Slee, 2012, Skliar, 2011, 2014). Este abordaje desplaza los enfoques que se

ubican en una perspectiva diagnóstico-clínica. Se propone un análisis que se corra de esa perspectiva clínica/diagnóstica, entendiendo que aunque el saber pedagógico deben dialogar necesariamente con el saber clínico para acercarse a la comprensión de las características de estos/as estudiantes, un enfoque que se apoye solo en el saber clínico y que hace depender a las prácticas de enseñanza de este saber, construye previamente una etiqueta para los/las estudiantes y también un “pronóstico” educativo, antes de que los y las docentes se aproximen a los y las estudiantes e indaguen por sus distintas formas de aprender tienen. Por otro lado se cree que el enfoque diagnóstico que ha tenido el monopolio sobre el tema inhibe la construcción de conocimiento pedagógico sobre él y subordina el poder del saber pedagógico al poder del saber médico.

Para contribuir a la construcción del enfoque sobre las prácticas de enseñanza con una perspectiva inclusiva, también se presentan como antecedentes distintos abordajes teóricos desde la dimensión política-ética-y pedagógica donde además confluyen distintos campos de saber que aportan a la reflexión sobre el tema. Interesa en este sentido el aporte de Santos (2005) y su teoría acerca de la construcción de prácticas socialmente significativas por grupos sociales con saberes de *emergencia*³. También se considera antecedente la perspectiva de Cullen (2009) sobre la incidencia de lo territorial en la construcción de la educación. Finalmente, para entender la forma que adopta la construcción de prácticas de enseñanza nuevas se toma el aporte del pensamiento de Lazzarato (2010) y su idea del *acontecimiento*. Este es para el autor un ensayo de lo distinto que supone un desvío a lo que se conoce y en este sentido propicia el surgimiento de una realidad nueva o novedad.

El planteo de Duschatzky (2014) acerca de cómo viven los/las docentes la inclusión de estudiantes que antes no estaban presentes en las instituciones educativas (como *desborde o excedencia de realidad*) y su reflexión acerca de cómo estas instituciones habitualmente no saben qué hacer con estos nuevos/as estudiantes, se toma también como antecedente ya que aporta conceptos interesantes para pensar el tema del efecto de la presencia en las instituciones de estudiantes en situación de discapacidad. Interesa también la perspectiva propuesta por Giroux (1992)⁴ sobre cómo los/las docentes pueden empezar a ensayar lo

3. La categoría teórica “emergencia” es desarrollada por Boaventura de Sousa Santos. Por sociología de las emergencias entiende la investigación que se mueve en el campo de los saberes que van surgiendo a partir de la construcción de alternativas posibles. En esta sociología se sustituye la idea de la determinación por la idea axiológica del cuidado, entendiendo que lo que emerge amplía las alternativas que pueden entrar en un horizonte de posibilidades reales, siempre que sea cuidado. (Santos, 2005, p.151)

4La perspectiva propuesta por Giroux habla de que los docentes deben ser cruzadores de fronteras para “reterritorializar los límites epistemológicos, políticos, culturales y sociales que [...] definen los lugares seguros de los no seguros” (Giroux, 1992, p. 1)

distinto si se animan a transgredir los territorios reglados.

Influencia de la globalización

Paradigmas y normativa internacional y nacional

Este apartado se propone presentar los avances teóricos que anteceden al tema. Entre estos se destaca la influencia que ha tenido el fenómeno de la globalización en dos niveles. Por un lado la incidencia que ha tenido en el posicionamiento del tema en Uruguay del desarrollo teórico y jurídico internacional. Por otro lado la contribución de esta circunstancia al desarrollo de normativa en la enseñanza media pública uruguaya.

La incidencia del fenómeno de la globalización para posicionar el tema de la educación inclusiva teórica y jurídicamente a nivel internacional aparece visible en la sustitución del paradigma de integración por el de inclusión surgido en la década de los 90. La categoría integración era, hasta ese momento, dominante en el discurso educativo cuando se hablaba de acercar a las instituciones educativas a los estudiantes de los sectores en situación de vulnerabilidad por razones socio-económicas y culturales o por razones de discapacidad.

Según Zeballos Fernández (2015) dos instancias fueron fundamentales en este proceso de sustitución conceptual.

En primer lugar el Foro Internacional de Unesco en Jomtien (1990, Tailandia) que postula la idea de una educación para todos. Se habla en sus documentos de “garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y bienestar individual y social para todas las personas en el sistema educativo formal”.

Unos años más tarde, la Declaración de Salamanca surgida 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 centra en el derecho a la educación para todos y generaliza la categoría de inclusión como principio central del derecho a la educación postulándola como guía de la política y la práctica educativa (Zeballos Fernández, 2015).

Otro momento importante en la construcción del nuevo paradigma sobre el tema lo constituye la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Al respecto de la incidencia que ha tenido el tratamiento del tema a instancias de su posicionamiento en foros internacionales, Poggi (2014) señala cómo los distintos Organismos internacionales y regionales con presencia en América Latina –como UNESCO, OEI, UNICEF, OEA, entre otros impulsan, acompañan e instalan temas en la agenda educativa vinculados a la educación como derecho y promueven su desarrollo. Como ejemplo menciona

a la UNESCO que ha trabajado en la región impulsando la perspectiva de la educación como derecho y como bien público. Desde este planteo basado en los Derechos Humanos, Poggi también señala que UNESCO ha impulsado el desarrollo de una educación inclusiva de calidad, que permita la construcción de proyectos ciudadanos de vida más ricos, sin importar las circunstancias de las que cada uno parta. En este enfoque se hace especial hincapié en los grupos más vulnerables o marginados. Poggi destaca asimismo la importancia de la existencia a nivel global de tratados, pactos y declaraciones donde el derecho a la educación es considerado una prioridad a la que se comprometen los Estados. A partir de dichos compromisos, los Estados deben empezar a posicionar en la agenda educativa la búsqueda de formatos pedagógicos que permitan las condiciones para la educación inclusiva. La UNESCO en el documento “Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la Educación para Todos” de 2005 expresa:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, citado por Echeita y Ainscow, 2011, p. 28).

En consonancia con lo anteriormente expresado Tarabini y Bonal (2011) entienden que ya no puede considerarse que la globalización no esté modificando las formas en que el Estado interviene en educación. Lo importante, indican, es establecer qué es lo que un Estado puede hacer para responder a los requerimientos de quienes marcan la agenda a nivel internacional sin perjudicar la confianza que en él deposita la ciudadanía.

Por otro lado en Uruguay la incidencia del cambio de paradigma de integración a educación inclusiva expresado en la forma en la que el sistema educativo nacional trata el tema, se aprecia en algunos aspectos que están consagrados en la Ley de Educación 18.437, en la que se plantea entre otros la concepción de la educación como derecho. En el año 2010 se avanza significativamente en el tema con la promulgación de la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (Ley N° 18.651).

Por otro lado la aprobación del Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos Públicos y Privados en marzo de 2017 posiciona el tema definitivamente en la agenda de la educación. Entre sus aspectos más destacados

señala el protocolo que los centros educativos deben desarrollar estrategias de apoyo académico, guía de indicadores de actuación y buenas prácticas, mecanismos de accesibilidad y por último mecanismos de sensibilización hacia el tema, información, prevención y formación.

En el Consejo de Educación Secundaria, también hay avances en la normativa. La Guía de Adecuaciones Curriculares elaborada por el Departamento Integral del Estudiante de ese subsistema, en el año 2014, por circular 3224 del CES señala:

La diversidad es una realidad cotidiana en nuestras aulas de Educación Media. No todos los estudiantes logran los aprendizajes esperados en los tiempos propuestos. Las diferencias individuales en el proceso de aprender, en muchas ocasiones, no son acompañadas de la adecuación necesaria desde las instituciones; es así que muchos son los adolescentes que sufren el aprendizaje formal. (CES-DIE, 2014, p. 9)

Esta Guía recomienda como imprescindible para los liceos, recorrer ciertos pasos para la inclusión. Entre los aspectos que destaca se encuentra la necesidad de desarrollar la formación que los y las docentes necesitan para poder construir las prácticas de enseñanza con poblaciones de estudiantes heterogéneos. Además de formación en temas del orden de lo pedagógico didáctico también se recomienda en la guía la capacitación en temas específicos (lengua de señas, braille, dificultades frente al aprendizaje, entre otros). Otra de las recomendaciones de la Guía es la de recibir, escuchar y conocer a la familia del/la estudiante de forma previa a su inserción en el centro educativo en el que va a cursar. Esta instancia es considerada muy importante ya que se recomienda el trabajo conjunto entre el centro educativo y la familia para propiciar mejores oportunidades para los y las estudiantes. Esta acción se complementa con la recolección de toda la información necesaria acerca de la forma en la que los y las estudiantes incluidos aprenden, aspecto que la Guía refiere como la construcción del perfil de aprendizaje del estudiante. También se considera imprescindible preparar al resto del grupo en el que el/la estudiante va a ingresar explicándoles que no todos los y las estudiantes aprenden de la misma forma y por eso durante el curso no solo para el/la estudiante en situación de discapacidad sino para todos y todas los que lo precisen el centro educativo va a ofrecer ciertas modificaciones que son novedosas para adecuar el curso al ritmo y la forma de aprendizaje de sus estudiantes. Este documento también expresa como recomendable abrir el diálogo entre todos los integrantes de la comunidad educativa y explicitar los fundamentos del cambio en las prácticas. Finalmente, indica que, en algunas situaciones, los y las estudiantes en situación de discapacidad también necesitarán que se acondicione el salón de clase.

Sin embargo, como observa Donya (2015)⁵, el cambio de paradigma aún se encuentra en un momento de transición, y ello está expresado también en este marco normativo:

Desde el marco normativo nacional se constató una ambigüedad teórica en los actos legislativos sobre el tema investigado. Tanto la Ley General de Educación N° 18.437 (2008) como la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad N° 18.651 (2010) utilizan en forma indistinta a lo largo de su articulado, los términos inclusión e integración. (Donya, 2015, pp. 108-109).

Finalmente también puede entenderse como antecedente que, en los últimos tiempos, instituciones pertenecientes al llamado “tercer sector” han aportado con su trabajo a la visibilización del tema, bajo esta influencia del fenómeno de la globalización

Interesa al objeto de estudio de esta investigación destacar como ejemplo a la Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP) que junto con el Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública (CAinfo) y con el apoyo de Open Society Foundations, realizó en el año 2013 una investigación sobre Discapacidad y Educación Inclusiva en Uruguay. Esta investigación estuvo centrada en educación inicial y primaria y posiciona el hecho de que:

[...] persisten diferencias sustantivas entre los avances en el plano discursivo y jurídico, deficiencias estructurales del sistema educativo que condicionan el pleno ejercicio del derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad, aún para aquellos que se encuentran insertos en el sistema educativo (CAinfo-FUAP, 2013, p. 5)

Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar (2014) señalan:

Las investigaciones realizadas por organizaciones como estas [...] han ido construyendo posiciones en las diversas arenas y campos de problemas que se articulan en torno a los sistemas y procesos educacionales de cada país, intentando incrementar su voz, su participación o su influencia. (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014, p.55)

Como otro elemento que reafirma esta apreciación de los autores, se destaca el hecho de que en Uruguay, UNICEF (Meresman, 2013) contribuye recientemente al posicionamiento del tema educación y discapacidad en la agenda educativa, al presentar los resultados de una investigación realizada sobre el tema. En ella, a partir de datos del censo realizado en el año 2011 por el Instituto Nacional de Estadística (INE), se establece en aproximadamente

5. Donya (2015) realiza un exhaustivo análisis de la normativa nacional y en el CES al respecto del tema educación inclusiva y discapacidad. Sus observaciones constituyen un aporte conceptual fundamental sobre el tema.

cincuenta mil el número de niños/as, adolescentes y jóvenes con algún tipo de discapacidad que deben ser atendidos por el sistema educativo. Interesa a esta investigación detenerse en el análisis que hace el autor del informe al respecto de la incidencia de los distintos tipos de discapacidad así como de su distribución en cuanto a las edades. Las discapacidades visuales tienen una incidencia en los niños/as y adolescentes entre 0 y 17 años del 2.3% del total de esta población, mientras que las auditivas tienen una presencia de un 0.8 % al igual que las físicas o motrices mientras que las discapacidades intelectuales se presentan en un porcentaje mucho mayor ya que constituyen el 4% de esa población. Al respecto de la presencia de la discapacidad por tramos de edades, entre 0 y 17 años, constituyen el 5,6% de la población.

Concepciones

Se presenta a continuación el enfoque acerca de la discapacidad en el que se posiciona conceptualmente esta investigación. El paradigma que se sigue es el que se denomina social. Como toda construcción socio-histórica y cultural el enfoque ha ido cambiando desde un paradigma de origen en el que era considerada déficit, carencia o incompletud a otro que la concibe como parte de la diversidad presente en toda sociedad. El paradigma de discapacidad como carencia surge con la aparición del término después de la Segunda Guerra aludiendo a los individuos mutilados como consecuencia de esta. La lógica que dominó en este inicio fue la médica (Aznar y González, 2008). La palabra en su concepción de 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. Las políticas públicas pensadas desde la compensación surgen de esta concepción. Desde este paradigma una persona sorda solo puede ser entendida como alguien al 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 (Zeballos Fernández, 2015, p 34).

Desde el paradigma en el que esta investigación se sitúa, construido a partir de las Ciencias Sociales, la discapacidad es una diferencia que tienen un conjunto de personas integrantes de la sociedad y no individuos aislados. Como integrantes de la sociedad esas personas que portan una característica que las distingue del promedio interactúan con los otros. En esta interacción se co-construyen (cultural, histórica y socialmente) las concepciones y el lugar que ocupan estos diversos grupos con respecto a los otros grupos sociales. La mirada social para un estudiante sordo desde un paradigma de la diferencia, lo vería como uno que construye su cultura por otro camino, desde otra pertenencia, pero no desde una limitante. En esta concepción quien lo estaría limitando serían las barreras que la sociedad construye

impidiéndole su inclusión. La bibliografía al respecto destaca que en la concepción de barreras deben entenderse tanto arquitectónicas como las ideológico-culturales.

En Uruguay el desarrollo del tema y el posicionamiento del paradigma social ha sido trabajado por María Noel Míguez (2003) y el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UdelaR)

El concepto de discapacidad intelectual tiene distintas definiciones. Las primeras que se encuentran observan que esta discapacidad está caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa manifestada en habilidades prácticas sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson, 2002, referido por Verdugo Alonso y Gutiérrez Bermejo, 2009, p.8). Todavía el acercamiento a la comprensión de esta discapacidad sigue siendo diagnóstico y fundamentalmente especializado desde el área médica/psicológica. Sin embargo, tanto la forma en la que se la denomina, como los instrumentos aplicados en su diagnóstico, evolucionan junto con el cambio de paradigma. En 1992 la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) anteriormente llamada Asociación Americana del Retraso Mental (AARM) propone un cambio en la conceptualización que constituye un giro significativo en el abordaje de esta situación. Se pasa de una concepción que subraya lo individual a una que está basada en la interacción de la persona con el contexto.

La principal aportación de aquella definición consistió en modificar el modo en que las personas conciben la categoría diagnóstica, alejándose de identificar exclusivamente como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona (Verdugo Alonso y Gutiérrez Bermejo, 2013, p.14).

Al respecto Roger Slee (2012) aporta como antecedente en su obra, entre otros, una explicación de cómo el trabajo educativo desde una representación de la discapacidad como minusvalía individual, condiciona restrictivamente las intervenciones y los abordajes educativos⁶. Pensar desde la representación de discapacidad de este paradigma da origen a dispositivos que, según Slee, (2012) dejan la tarea a especialistas. Este enfoque que operaba en el origen y sigue vigente, continúa Slee, (2012) refuerza el modelo individual sobre la discapacidad. Esto constituye un obstáculo para avanzar ya que aparta del estudio del tema las circunstancias y las estructuras del mundo social que producen la situación de discapacidad.

6. Según Moscovici “la representación produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles” (Moscovici, 1979, p. 16)

El enfoque de educación inclusiva como tema solo de especialistas considera que los problemas a los que se enfrentan las personas que tienen una discapacidad, están causados por ella y no por la ausencia de respuesta que la sociedad tiene frente a la situación. Describe más precisamente nuestra reacción negativa colectiva a las diferencias humanas, nuestra incapacidad o falta de disposición para incluir a todos los miembros de una comunidad. De un modo intrínsecamente reduccionista la discapacidad se considera como un problema personal en vez de como una cuestión social que requiere una consideración y una respuesta colectiva (Slee, 2012, p.109).

Otro referente y antecedente importante en el tratamiento del tema y que se encuentra alineado con la postura de Slee, es Carlos Skliar (2011, 2014). Recientemente en una entrevista publicada en el periódico *La Diaria* de Montevideo (Franco, 2018), en el marco de un seminario dictado en esta ciudad, el filósofo y docente, polemiza acerca del valor del uso de la palabra inclusión expresando que si bien el concepto de inclusión educativa ha ayudado a posicionar el tema de la discapacidad, fue alejando los debates de lo que debería ser el centro de la tarea pedagógica, que es siempre en primer lugar, según el autor, acercarse al otro con el fin de escucharlo y entenderlo. Propone empezar a pensar cómo construir una educación para *cualquiera* en lugar de una educación pensada para los distintos. La pedagogía para *cualquiera*, según Skliar, es una tarea de construcción desde el vínculo del docente con el estudiante entendiendo el hecho educativo desde el reconocimiento del otro como aspecto esencial en la educación. El vínculo y el encuentro en educación, con lo que tiene de distinto el otro no es entendida por este pensador desde la carencia, pobreza o debilidad sino desde una propuesta de recuperación de la diferencia ya que en ella se encuentra la verdadera potencia humana.

El problema de la discapacidad se ha refinado y especializado demasiado, antes dentro de instituciones especializadas, ahora dentro de las instituciones comunes. Cuando hablás con las personas llamadas “con discapacidad” –en términos jurídicos–, que son muy variadas y no hay nada que las generalice, repiten constantemente que les gustaría ser tratadas como a cualquiera. Este es el principio pedagógico que lo organiza todo, y quizás la inclusión no sea otra cosa que tratar a la gente que no estaba allí como tratás a cualquier otro. En eso consiste el arte; es difícilísimo, pero consiste en tratar de que se sienta y participe como cualquier otro. Hay que hacer una pedagogía de la cualqueridad, en este sentido. Me he negado a que la formación en inclusión sea tan específica y esté compuesta de saberes tan particulares: eso va en contradicción con la idea de igualdad educativa. (Skliar, 2018, entrevistado por Franco, 2018).

Las últimas posturas que se han reseñado se sitúan en el paradigma social que ve la discapacidad como diferencia que es condicionada por barreras socialmente construidas por una sociedad que se concibe en torno a la fuerza de lo igual y no de lo diferente. Por ello el paradigma social entiende la discapacidad como un estado de funcionamiento del individuo donde la interacción y la adaptación social son fundamentales.

Meresman (2015) al respecto observa que el que un liceo sea capaz de incluir a un joven con discapacidad, lo indica como preparado para incluir a cualquiera de los grupos minoritarios que existen en la sociedad y que expresan la heterogeneidad de lo humano.

Duschatzky (2014) expresa que el acento debe ponerse en ver cómo los docentes de un liceo puedan tratar como oportunidad para aprender lo que ella llama un *plus de realidad o excedencia* constituida por la presencia de estudiantes con los que no saben cómo trabajar y para la que no están preparados. Para la autora los docentes hacen esto intuitivamente, a la manera de un *bricoleur* (Duschatzky, 2014).

La concepción de la educación como constructora de una sociedad homogénea imperante durante la modernidad, expresada en el diseño curricular también homogéneo, hoy es desafiada por la idea de la sociedad diversa e inclusiva.

El trabajo con la educación inclusiva requiere cambios fundamentales en el pensamiento educativo sobre el sentido de la educación, la organización que asumen los centros educativos para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, el currículum que se lleva adelante y su vínculo con el concepto de cultura, el concepto estudiante y el de docente desde una perspectiva ético-política

Las prácticas de enseñanza como experiencias sociales significativas, alternativas y constructoras de un cambio

Emergencias en escenarios educativos inclusivos

En este apartado se presentan los aportes de algunas categorías teóricas desarrolladas por distintos autores que se consideran antecedentes conceptuales importantes para entender los escenarios en donde está situado el desarrollo del pensamiento en torno al objeto de estudio de esta investigación.

Los planteos de Rizvi y Lingard (2013), sobre la influencia de la globalización en la educación, aportan reflexión sobre esta característica presente en el desarrollo de teoría sobre las prácticas de enseñanza. Los autores señalan la necesidad de construir formas alternativas a

algunas de las que vienen de la mano de la globalización, que ayuden a confrontar alguna de sus tendencias. Advierten del regreso de posturas economicistas, que definen los fines de la educación de los distintos Estados desde espacios supranacionales. En estos, el posicionamiento de la educación como derecho, es desplazado por otro que postula que ella debe dar solo preparación que garantice la eficiencia del mercado y el desarrollo económico.

Santos y Rodríguez (2007), al respecto de la construcción de experiencia social significativa de alternativas locales que se opongan a las tendencias globales, plantean la importancia de desarrollar dispositivos territoriales. Sostienen la necesidad de iniciativas contra-hegemónicas en un proceso de globalización al que llaman *desde abajo*. El movimiento de globalización *desde abajo*, lleva el nombre de “cosmopolitismo subalterno” y declara que busca unir a aquellos que son víctimas de la intolerancia y de la discriminación, a los que necesitan que se proclame una concepción alternativa de ciudadanía nacional y global. En este sentido la globalización *desde abajo* puede operar para visibilizar lo que está siendo ignorado. Desde la perspectiva de esta investigación este “abajo” puede estar conformado por los/las estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad, sus familias, los centros educativos y docentes que trabajan con ellos desde prácticas a las que se llamará momentáneamente “alternativas”. La promoción de la construcción y la comprensión de las prácticas de enseñanza inclusivas impulsadas por los centros educativos y sus docentes pueden resultar variaciones alternativas a los dispositivos construidos desde la centralidad.

Donya (2015) aporta pistas para comprender cómo se puede estar valorando *desde abajo* el sentido que se ha dado al proceso de construcción desde la centralidad a las prácticas inclusivas en Uruguay. En su trabajo señala las opiniones de algunos docentes de educación media uruguaya frente al tema de la inclusión y la discapacidad. Aunque el desarrollo de las prácticas inclusivas ha sido influido positivamente por el fenómeno de la globalización que lo ha posicionado en las agendas locales puede ser negativamente percibido.

Entre las concepciones que tienen nuestros entrevistados sobre la inclusión educativa y discapacidad se destaca la coexistencia de todos los paradigmas vinculados a la temática a nivel de los liceos de enseñanza media básica; exclusión, segregación, integración e inclusión. Si bien reconocen que existe un discurso sobre inclusión como derecho de los sujetos y “está de moda” hablar de ella, los discursos que están más arraigados son los de integración. (Donya 2015, p.109)

La expresión “está de moda” que recoge Donya quizás muestra que el impulso del tema desde la centralidad del sistema educativo uruguayo, puede operar también como freno a su desarrollo así concebido. Las causas quizás se encuentren en una postura de resistencia a estas propuestas desde la globalización “desde arriba” que no tienen su correlato aún en

Uruguay en un impulso lo suficientemente fuerte del tema “desde abajo”.

Se trae la categoría “razón metonímica” de Boaventura de Sousa Santos (2005) como antecedente conceptual que permite analizar estas contradicciones. La globalización actúa por un lado posicionando el tema y por otro provocando resistencias. La categoría propuesta ayuda a pensar una explicación para las distintas posturas de los docentes frente a prácticas de enseñanza que buscan incluir a estudiantes en situación de discapacidad. Parte de la explicación puede ser que se mire y se interprete desde la razón metonímica:

La razón metonímica está obcecada por la idea de totalidad bajo la forma de orden. No hay comprensión ni acción que no se refiera a un todo el cual tiene primacía absoluta sobre cada una de las partes que lo componen. Por esta razón hay solo una lógica que gobierna tanto el comportamiento del todo como el de cada una de sus partes. Hay pues, una homogeneidad entre el todo y las partes y éstas no tienen existencia fuera de la relación con la totalidad. Las variaciones posibles del movimiento de las partes no afectan al todo y son vistas como particularidades. (Santos, 2005 p.155)

La mirada desde esta concepción de razón metonímica que es hegemónica para Santos, construye una forma de razonar que considera que cualquier parte del todo debe ser solidaria con la totalidad. Desde la concepción de razón metonímica, el docente formado en este modelo educativo, con una concepción homogeneizante que ha sido dominante desde sus matrices fundacionales, no puede concebir la existencia de lo heterogéneo. También este concepto de Santos (2005) ayuda a entender cómo opera esta concepción de razón metonímica, desde otros lugares del sistema que también cuestionan, relativizan o niegan la posibilidad de existencia de estas prácticas inclusivas. Esta ignorancia y/o invisibilización puede darse bajo la premisa de que la parte (docente con práctica inclusiva, estudiante con discapacidad) que no es observada es intrascendente, ínfima, supeditada a otras o hasta anormal o cualquier otra valoración que se emplee para nombrar aquello a lo que no se concibe como contenido en la idea de totalidad única dominante. Las prácticas de enseñanza estudiadas pueden formar parte de una realidad que se aleja de la idea de totalidad que tienen algunos docentes y otros actores del sistema educativo uruguayo y sobre la que la razón metonímica construye la idea de una no existencia.

Bauman (2004) aporta desde el desarrollo en su obra de la categoría “modernidad líquida” un antecedente para pensar cómo se expresa la idea de lo común y la de comunidad en las prácticas de enseñanza inclusivas. Según Bauman esta etapa carece de la idea de lo común. Dice que a veces aparece este concepto de comunidad expresado como un espacio en donde estén todos, pero que es pensado bajo una idea encubierta de intolerancia al distinto y

de búsqueda de una comunidad pero solo de los iguales. Expresa que:

La capacidad de convivir con las diferencias por no hablar de disfrutar de ellas y aprovecharlas, no se adquiere fácilmente y por cierto no viene sola. Esa capacidad es un arte, que como todas las artes, requiere estudio y ejercicio. La incapacidad de enfrentarse a la irritante pluralidad de los seres humanos y a la ambivalencia de todas las decisiones de clasificación/archivo, es por el contrario espontánea, y se refuerza a sí misma: cuanto más efectivo es el impulso hacia la homogeneidad y los esfuerzos destinados a eliminar las diferencias tanto más difícil resulta sentirse cómodo ante los extraños ya que las diferencias parecen cada vez más amenazantes y la angustia que provoca cada vez más intensa. (Bauman, 2004, p. 114)

Bauman trae un aporte en este sentido a la reflexión de cómo la búsqueda de la homogeneidad en la construcción de la idea de ciudadanía, ha sido parte de la explicación de lo que ha construido el sentido del sistema educativo, en la etapa anterior de la modernidad, a la que llama “pesada”. Este valor dado a lo homogéneo en la construcción de la idea de ciudadanía ayuda a analizar algunas tensiones presentes en los liceos que se han estudiado al ingreso de los y las estudiantes en situación de discapacidad. El estallido de esta idea de homogeneidad provoca entre otras cosas una crisis de imagen del sistema educativo y del/la docente pues éste ya no siente que la realidad se corresponda con lo que debería ser.

Finalmente el pensamiento de Foucault aporta también algunas categorías para entender aquellas concepciones que emergen en el sistema educativo cuando se habla de educación inclusiva. En *Los anormales* Foucault (2007) construyó una teoría sobre la exclusión explicando los mecanismos históricos por los cuales en la sociedad se originó la idea de normalidad y anormalidad. Ésta es presentada por el filósofo como un fenómeno cultural y social, producto de la civilización. En el capítulo primero de *Los anormales*, Foucault afirma que la cultura a través de los discursos de verdad crea y establece los límites y las fronteras de pertenencia de los individuos a ella, produciendo para esto las reglas y las normas a partir de disciplinas que ha creado, a las que confiere el poder de institucionalizar discursos normativos con carácter de verdad. Es ese poder que ejercen las disciplinas el que normativiza la vida. Ese poder puede ser grotesco, arbitrario pero siempre se cumple. Tiene la posibilidad de hacer sentir sus efectos aunque esté situado en un lugar descalificado (por grotesco y arbitrario). Estos “discursos de verdad” de las disciplinas son un engranaje inherente a la mecánica del poder. Discursos que según Foucault (2007), aunque no se puedan convalidar con pruebas definidas, siempre que sean convincentes, suscitan la adhesión y operan como técnicas de normalización. Es en función de quienes han establecido estos discursos que se organiza la realidad y que se establece lo que queda dentro y lo que queda

fuera de ella.

Prácticas de enseñanza que dan forma a “las excedencias de realidad”

En este apartado se presentan como antecedentes conceptuales importantes las categorías teóricas desarrolladas por diversos autores. Algunos desarrollan su obra en torno al tema de esta investigación, otros son aportes provenientes de otros campos de estudio. Estos autores han permitido entender los componentes a tener en cuenta como característicos de las prácticas de enseñanza inclusiva en el actual momento de transición de paradigmas y de crisis de los sistemas educativos.

Slee (2012) y Ainscow, (2015) aportan el desarrollo del concepto de educación inclusiva. Skliar (2011, 2014) introduce el concepto de *cualquieridad* en la concepción de diversidad. Sostiene que debe construirse un formato de educación que sea para *cualquiera*. Esta idea de lo diverso abre la riqueza y la potencia de cada situación educativa. El autor muestra que aquello que no se ajusta a lo esperado, a lo “normal” o lo habitual, reclama ser pensado desde otra perspectiva y no como expresión de déficit o carencia.

Duschatzky (2010) aporta categorías teóricas que ayudan a entender el efecto que provoca en el/la docente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Según la autora el/la docente frente a la diversidad de situaciones de sus estudiantes siente desconcierto, “agotamiento”. El/la docente al no ver en los liceos y en las aulas la imagen que espera ver, aquella que le fue brindada en su formación y que se corresponde a la del mandato fundacional del sistema educativo, empieza a construir una idea de déficit o carencia. Esta carencia fundamentalmente se enfoca en todos “los diversos” que hoy ocupan las aulas en sustitución de los iguales, imagen construida junto a la de lo idéntico y para la cual se lo preparó. Al no saber cómo trabajar con lo diverso se angustia y se frustra.

Al respecto de este último aspecto López Melero (2012) describe como rasgos de la sociedad actual y de las tensiones que en ella se viven, concepciones endogámicas, el predominio de una lógica de la indiferencia al otro y el centro puesto en el individualismo:

Vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica segregadora y homogeneizante que establece las reglas de juego donde las diferencias humanas son consideradas como defecto y no como valor. El problema radica en saber cómo pasamos de una sociedad competitiva e insolidaria (excluyente) a una sociedad de convivencia solidaria. (López Melero, 2012, p. 136)

Skliar (2011, 2014) enriquece estas afirmaciones permitiendo profundizar la comprensión de la persistencia en el sistema educativo de la idea del valor de lo igual y de lo

homogéneo, idea que según López Melero alienta la concepción de que lo que no es igual es portador de un defecto o carencia. Entiende Skliar que esta idea de la defensa de lo igual expresa también el miedo a lo que no se conoce, a lo que es distinto y también la de una sociedad competitiva. En educación esto se evidencia en enunciados que señalan como problema lo que el otro no tiene, (el/la estudiante no tiene capacidad, el docente no tiene preparación ni condiciones) o no puede. En estos enunciados, prevalece una idea de lo que debería ser, (lo que moldeó la concepción docente de los fines de la educación, la idea fundacional que la modernidad imprimió en la sociedad sobre la educación) a la que se agrega una operación lógica de negación (todo lo que debería ser, ya no está, lo que está no debería ser) que genera las tensiones expuestas.

Duschatzky (2014), aporta en la comprensión de las condiciones en las que se construyen las prácticas inclusivas, cuando introduce la idea del docente desbordado/a, y la del docente agotado. El primero es aquel que se ve sobrepasado por esta nueva realidad, y que desde el desborde no puede ver la potencia existente en la presencia de la heterogeneidad en las aulas. Esa potencia que está presente hoy lo angustia y agota. El segundo es aquel que se cansa de estar en estado de perpetuo desborde y comienza a buscar alternativas para salir de él. (Donya, 2015) suma en su trabajo una nueva perspectiva para Uruguay que contribuye a explicar este desborde de los docentes cuando analiza cómo la normativa sobre el tema en educación media uruguaya no es clara. Frente a la ambigüedad y al agotamiento provocado por otros desbordes del sistema, se observa la resistencia y el sufrimiento que tensionan los vínculos docentes-estudiantes nuevos,/as distintos/as, incluidos /as y obturan la posibilidad de creación.

Lazzarato (2010) aporta al desarrollo conceptual de este trabajo la categoría de acontecimiento. Ella ayuda a atender las características de las prácticas de enseñanza que logran salir de la idea de lo homogéneo. El autor le asigna el nombre de “acontecimientos”, en el sentido de oportunidades. Según este filósofo, el acontecimiento es “la invención de posibles que antes no existían y que actualizan una virtualidad del mundo”. Ocurre cuando las personas permiten que los hechos del mundo, del que continuamente emergen discontinuidades y disrupciones, “afecten” la subjetividad con la que el o los sujetos se relaciona/n con este mundo y con los otros sujetos que lo habitan. El acontecimiento provoca un desvío de las condiciones históricas en las que nace y por eso crea lo nuevo: “El modo del acontecimiento es la problemática. No es la solución de un problema sino la apertura de posibles” (Lazzarato, 2010 p. 45). El acontecimiento impugna la legitimidad de lo que es. Abre horizontes no dados de antemano. Los problemas del sistema educativo desde la perspectiva de este autor son una nueva realidad que se está produciendo pero que no está

siendo ni percibida, ni asimilada.

Duschatzky (2014) desarrolla también algunos conceptos en torno a este aspecto en el que se detiene Lazzarato. Llama, “una excedencia de realidad” a la nueva realidad que ocurre cuando emerge el plus no previsto por el sistema educativo. Este plus puede tomarse positivamente si se lo puede ver como llamado a crear algo que antes no existía y que ayuda al cambio. Esto supone por ejemplo una revisión de la forma en la que funcionan las instituciones y los individuos dentro de ellas, de las concepciones y representaciones sobre lo diverso y de los diversos que están en ellas. Un cambio significaría en educación pasar de una mirada del estudiante en situación de discapacidad como un desborde de la realidad o plus no pensado antes, a una en la que sea visto desde el valor de su otredad (Skliar, 2011). Desnaturalizar la forma de ver al otro distinto como excedencia o desborde supone para los docentes asumirse como sujetos productores del cambio. Según Duschatzky es condición imprescindible para habilitar la creación pedagógica y el cambio en los territorios el retiro provisorio de lo prescripto posicionando en su lugar, lo producido desde lo que se vive en cada lugar. Duschatzky (2007) describe a estas situaciones nominándolas como perturbación ominosa (Duschatzky, 2007, p. 29) tomando el término de Virno (2008) a aquellas que desacomodan al docente y deslizamiento de sentido (Duschatzky, 2005. p. 15, 20-22) a lo que este hace cuando deja que lo prescripto se retire. El/la docente que deja entrar la experiencia nueva logra “abrirse a lo posible, recibir [...] la emergencia de una discontinuidad en la experiencia, y construir, a partir de la mutación de la sensibilidad que el encuentro con el otro ha creado, una nueva relación [...]”(Lazzarato, 2010, p.49) .

Roger Slee (2012) trae también aportes como antecedente a la reflexión sobre los factores que explican la existencia de docentes que están cambiando con sus prácticas estas reglas de juego antes naturalizadas. Al comienzo del libro *La escuela extraordinaria* transcribe el siguiente texto extraído de la novela *El chino* de Mankell:

Yan Ba recordaba un viaje que había emprendido hacía unos años junto con amigo geólogo. Fueron a la lejana región montañosa que albergaba el nacimiento del Yangsté. Siguieron el sinuoso y cada vez más angosto lecho del río, hasta el punto en el que quedaba reducido a finísimos arroyuelos. Una vez allí, su amigo puso el pie de través en la débil corriente y declaró:-Mira. Estoy deteniendo el curso del poderoso río Yangsté. (Mankell, 2008, citado por Slee, 2012, p.219)

Las pequeñas y débiles corrientes en donde se abre la posibilidad de detener el cauce del río Yangsté, son como las ideas de origen, aquellas que están en el inicio de la concepción social y cultural sobre el objeto de estudio que aborda esta investigación. Cuando los y las docentes pueden mapearlas y seguirlas hasta sus orígenes se develan otras corrientes y con

ellas se encuentran posibles bifurcaciones, otros instituyentes desde los que se pueden construir nuevas cartografías.

Cullen (2004) y su análisis acerca del deseo como impulsor de todo hecho educativo constituye también un antecedente para el tema que se aborda en esta investigación. Buscar el poder de ese deseo que le da coherencia a la teoría y a la práctica es devolver la ética al hecho educativo, dice el autor.

Habrà mañana una escuela construida desde la utopía, esto quiere decir desde la crítica, pero la crítica que puede proponer alternativas, trabajando desde el corazón mismo de la relación entre la institución y el sujeto [...] para avanzar en la redefinición de lo público [...] para avanzar en la afirmación del tiempo de la escuela como un tiempo de esperanza, y para redefinir el espacio institucional desde la lucha por el reconocimiento de los deseos de aprender y los poderes de enseñar. (Cullen, 2004 , p. 18)

Siguiendo este análisis, se busca entender si, entre las características de las prácticas desarrolladas por el/la docente que incorpora en el aula el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual se encuentra este deseo. Entender a su vez, si este deseo opera como lo que le impulsa a aprehender a ese otro buscando qué aprender de él y cómo aprender de una situación que no tenía prevista. “No es solamente la relación del conocimiento con el poder lo que aumenta o disminuye nuestra potencia de actuar; es también la relación del conocimiento con el deseo” (Cullen, 2009, p. 39).

El pensamiento de Freire ayudó a pensar las concepciones en las que se posicionan los docentes:

Como profesor crítico soy un aventurero responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente [...] me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo” (Freire, 2008, pp 49-52).

Vinculada con esta reflexión, Duschatzky junto a su equipo aporta una categoría de análisis que ayuda a pensar que en el ámbito de la educación existen docentes que aunque pueden parecer indiferentes frente a situaciones que los desbordan, tocados por el deseo descubren que no se encuentran resignados. La autora utiliza para la explicación la categoría del docente “agotado” ya presentada (Duschatzky, 2002, 2007). Este docente que está agotado de su práctica no potente, busca alternativas utilizando precisamente la potencia que nace del

deseo (Duschatzky, 2014).

Otra categoría aportada por Cullen (2009) como característica para pensar las prácticas de enseñanza es la de considerarlas “culturalmente situadas”. Para él, en educación tiene especial atención lo que ocurre y se construye en el espacio como territorio en el que las prácticas educativas se desarrollan. Según este pensamiento los hechos educativos están formados y deformados por el suelo:

La educación, como proceso de socialización mediada por saberes acontece siempre situada. Es decir, está gravitada por el suelo [...] por el suelo que habitamos, ese domicilio existencial donde buscamos, codo a codo con los otros y casi chapoteando sentidos que orienten nuestra hambre, que va desde el pan a la divinidad. (Cullen, 2009, p. 17)

Siguiendo a Cullen (2009) se entiende por suelo educativo una zona, institución o aula que tiene particularidades que le son propias. El acontecimiento educativo deviene cuando ellas emergen y se trabajan educativamente. El autor explica que estas se van enlazando naturalmente, desde el interior mismo del territorio en el que se asienta la institución educativa (zona, barrio) al suelo, territorio escena-escenario en el que se desarrolla la práctica educativa (liceo, aula). El suelo va armando un registro, un tejido, que construye naturalmente una forma educativa y la inscribe en una conciencia del lugar. Los actores educativos que participan siguen ese devenir sin forzarlo, sin querer controlarlo. En Uruguay esta categoría conceptual aparece expresada en la Ley de Educación No.18.437 que establece como lugar jerarquizado para el desarrollo de los procesos de aprendizaje al centro educativo expresando en su capítulo octavo, artículo 41, en el que dice que el centro educativo será “[...] un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento [...]”. Esta idea también aparece presente en el documento del Plan Nacional de Educación (2010-2030) ANEP-UNESCO. donde en el macro objetivo 7 se recomienda llevar adelante medidas desde el gobierno central de la educación que fomenten espacios colectivos a nivel de los centros para la reflexión, el diagnóstico y el desarrollo de respuestas institucionales a los problemas percibidos.

Grimson (2011) aporta la idea de que la fabricación de significados es central en la vida de las sociedades

[...] enfatizar la dimensión de “cultura” identificándola con las prácticas y los significados adquiridos en la vida social, es una muestra del potencial de la diversidad humana y ayuda a comprender cómo condiciones diferentes pueden conducir a

cambios mayores o menores en el tiempo, a fronteras más o menos borrosas, y a distintas variaciones en mayor o menor grado de todo aquello que consideremos una unidad de población. (Hannerz, 1996, citado por Grimson, 2011, p.85)

En esta pasaje del antropólogo argentino se reafirma la importancia de esta categoría vinculada a lo territorial. Al analizar las características de las prácticas de enseñanza siguiendo a estos autores y textos se indagará en ellas las circunstancias de los liceos que están “grabadas” como una huella, que es necesario saber leer. Por eso en el análisis que se haga sobre ella tiene también que estar presente el alcance que esta fabricación tiene.

Así, aunque ya no podamos (si es que alguna vez debimos) distinguir conjuntos consistentes y estáticos, el supuesto fundamental es que la gente siempre busca “hacer sentido” de su vida, que siempre fabrica tramas de significados y además lo hace de maneras diferentes. (Grimson, 2011, p. 86)

En este mismo sentido Duschatzky y Sztulwark (2014) dicen que las circunstancias en las que se construyen las prácticas de enseñanza son importantes por entender que ellas expresan lo que es natural a una situación y que esa es precisamente su fuerza. Este entendimiento de la importancia de lo natural de un lugar permite analizar el valor de lo que las prácticas de enseñanza estudiada hacen nacer.

Duschatzky (2017, p.71-75)⁷, también es antecedente con su concepción del docente que se corre del lugar de poder. Este docente es el que adopta una actitud de reconocimiento frente a lo que no se sabe como característica de las prácticas de enseñanza inclusivas. Esta actitud ayuda al docente a correrse sin miedo del lugar de saber que detentaba antes cuando trabajaba en condiciones para las que se había preparado hacia un lugar de no saber en el trabajo pedagógico con estos nuevos estudiantes. El/la docente hoy que cultiva una disposición a investigar y de esa forma aprender lo que no sabe acepta este desafío y entiende que su poder no surge ya del saber que alguna vez tuvo, sino de abrir la posibilidad y las condiciones para investigar junto a otros/as lo que aún no sabe. Al decir de Giroux (1992) “reterritorializar el saber”.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

7. En Política de la escucha en la escuela, Duschatzky llama a estos que pueden adoptar una actitud docente frente a lo que no saben e iniciar la búsqueda de nuevos saberes, docentes “efecto túnel” porque se corre de lo estatutario, atraviesa la barrera de identidad corporativa y se plantea no qué hace al ser docente sino qué lo hace docente.

El presente capítulo presenta la metodología de trabajo y las razones que sustentan su elección. Se ha optado por la metodología cualitativa ya que es la que está en coherencia con el objeto de estudio de esta investigación y los objetivos que ella se ha planteado. Dentro de la metodología cualitativa se ha seguido el estudio de caso ya que también se entiende que es el que permitía una comprensión más profunda del problema. Se explicitan también en este capítulo los criterios seguidos para seleccionar los casos. Finalmente se explicitan las estrategias y técnicas usadas en la recolección de datos. Hacia el final del capítulo se desarrollará en profundidad las distintas etapas de la investigación y las estrategias empleadas para la recogida y el análisis de los datos en cada una de ellas.⁸

Marco epistemológico

Este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa ya que la concepción de la realidad social que fundamenta este paradigma se encuentra en coherencia con el problema abordado. El análisis de las características de las prácticas de enseñanza con un estudiante con síndrome de Down y dos estudiantes con parálisis cerebral se realizó desde un enfoque que considera que estas prácticas de enseñanza como otros aspectos de la realidad social son una construcción de esencia subjetiva. Ello se ve reflejado en los objetivos que se han planteado y en los referentes teóricos por los que se ha optado en la búsqueda de sustento conceptual.

La elección de la metodología de la investigación cualitativa permitió describir y explicar el proceso de construcción de estas prácticas de enseñanza y sus características, desde las distintas formas de operar la subjetividad de los actores que fueron encontradas, esto es desde la gestión que realizaron los diversos actores de la comunidad educativa para su abordaje, desde las formas y relaciones que se establecieron con el marco normativo y organizacional institucional, la incidencia que tuvo la identidad de los distintos territorios educativos, la interacción que realizó la institución con el contexto, y la forma que adoptaron en cada aula las prácticas de enseñanza en función de los aspectos que pusieron en juego los y las distintos/as docentes. De acuerdo al posicionamiento que se ha presentado, han sido fundamentales para la comprensión de las prácticas la consideración de los datos que se obtuvieron con respecto a las características singulares del liceo y la forma en la que los distintos actores educativos “miraron” (Skliar, 2011) a los estudiantes. Estos datos fueron revelando la concepción previa sobre el tema (Donya 2015) que los distintos actores portaban así sobre el rol de la educación y de los y las docentes vinculados a este tema. También ha sido esencial evidenciar la forma en la que operaron las subjetividades en cada centro

⁸Véase en anexos cuadro explicativo del vínculo entre los objetivos específicos, la pregunta de investigación y las categorías encontradas en las respuestas.

educativo en relación al contexto en el que estaban (Cullen, 2009). Por otro lado constituyó un aporte significativo a la comprensión del problema abordado el conocimiento del funcionamiento de los distintos escenarios en donde se construye lo educativo dentro de la institución liceal (dirección, adscripción, equipos educativos, coordinación docente, aula). En la interacción de todos estos espacios es que se construyeron, gestionaron y desarrollaron las prácticas de enseñanza (Achilli, 1997).

En el análisis de los datos se partió del supuesto de que los y las docentes y las comunidades educativas, a través de sus prácticas cotidianas construyen conocimiento desde lo que tiene de desafío ético-político (Cullen, 2004, 2009, Freire, 2008, Skliar 2011, 2014, Slee, 2012) cada situación que se presenta.

La investigación de corte cualitativo está en coherencia con los objetivos que se han propuesto porque permitió obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de los y las docentes en torno a las prácticas de enseñanza de educación inclusiva investigadas, del contexto en el que surgieron y se desarrollaron y de los posicionamientos e interpretaciones de los actores que las llevaron adelante. Siguiendo a Sautu, la investigación cualitativa, supone que el “conocer cómo funciona el conjunto [...] la construcción mutua entre los actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan sea parte del tema a investigar” (Sautu, 2005, p.32).

La investigación de corte cualitativo también fue pertinente con el problema abordado, porque es consistente con los enfoques de los referentes teóricos que han ayudado a su conceptualización. Las prácticas educativas que se investigaron se consideran como prácticas desde la que los y las docentes respondieron desde la dimensión ético-política del hecho educativo frente a la necesidad de construir conocimiento de “emergencia” (Santos, 2005). También desde la dimensión ético-política se construyeron situadas (Cullen, 2004, 2009). Estas prácticas constituyeron un acontecimiento educativo (Lazzarato, 2010), (Duschatzky, 2007).⁹ Ellas han surgido en un momento histórico institucional en el que, no existiendo aún en la enseñanza media en Uruguay desarrollo suficiente de teoría sobre el tema inauguraron un camino posible para pensarlas. Por lo antes expuesto necesitaron para su comprensión de la búsqueda de las evidencias en sus detalles mínimos, de la percepción de los actores desde formulaciones teóricas en construcción aún. Si bien las bases epistemológicas de la investigación cualitativa son variadas, la conceptualización teórica reconoce los postulados que propone el constructivismo como paradigma que de acuerdo a Mertens (2005) ha tenido 9. La idea de acontecimiento es desarrollada por Maurizio Lazzarato en *Políticas del acontecimiento* para señalar la irrupción de un suceso en el orden de lo social que no se reconoce como existente anteriormente a su aparición en una determinada sociedad. Silvia Duschatzky, a partir de este pensamiento ensaya en su obra el desarrollo de este concepto en educación.

mayor influencia en ella. Algunos de estos postulados del constructivismo que se encuentran en coherencia con las categorías teóricas de esta investigación son expuestos por Mertens:

No hay una realidad objetiva, la realidad es edificada socialmente, por consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser “aprehendidas” sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso del estudio. (Mertens 2005, citado por Salgado 2007, p.71)

En concordancia con estas observaciones el estudio se propuso analizar las múltiples formas que los y las docentes encontraron para construir estas prácticas con los estudiantes con Síndrome de Down y parálisis cerebral. Estas construcciones subjetivas de los y las docentes contienen las concepciones (Donya 2015) que el sistema educativo uruguayo en su normativa tiene sobre el tema.

Se ha tenido especial cuidado en la construcción de las estrategias de validación procurando el mayor distanciamiento de las propias concepciones al respecto del tema, compartiendo en este punto las observaciones de Salgado (2007):

La tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos. La investigación es en parte producto de los valores del investigador y no puede ser independiente de ellos. (Salgado, 2007, p.71)

En línea con esta observación se encuentra la caracterización que Hernández Sampieri (1999) realiza sobre la realidad a investigar observando que se define a través de las interpretaciones de los y las participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, se ha tenido en cuenta la convergencia de varias “realidades”. Estas son por lo menos la de los y las participantes, la del/la investigador/a y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. (Hernández Sampieri, 1999, pp.8-9) en el apartado que explica las etapas de la investigación se explicitarán las decisiones metodológicas que se fueron tomando y sus fundamentos.

Estudio de caso

El abordaje de la investigación se realizó desde una metodología de estudio de casos siendo las unidades que se exploraron las prácticas de enseñanza con los dos estudiantes con parálisis cerebral y las que se realizaron con el estudiante con síndrome de Down en cada uno de los dos liceos estudiados. Tomando la fundamentación que realiza María Inés Vázquez (2007) siguiendo a Merriam (1990), la elección de la metodología de estudio de casos se ha hecho porque se pretendió una aproximación a una situación particular en un contexto

específico: la inclusión de estudiantes con parálisis cerebral y con síndrome de Down, en las prácticas de enseñanza de los liceos seleccionados. En ellas se observó precisamente las particularidades que presentaban cada uno de los procesos y las acciones desarrolladas por las comunidades educativas que han trabajado para incluirlos. El estudio de caso posibilitó realizar una descripción rica y densa de aquello que fue observado de manera tal que permitió la comprensión de la forma en la que las instituciones y los y las docentes han construido las prácticas educativas con estos estudiantes. Esta observación profunda realizada desde la perspectiva de los actores involucrados se puso en diálogo con la teoría que se ha estudiado. María Inés Vázquez (2007) establece al respecto que la articulación entre práctica y teoría es fundamental en el estudio de casos. Por ello junto al relevamiento de información fue importante la articulación con el marco teórico elegido como referente para interpretar la realidad en estudio con el que permanentemente se ha hecho dialogar el dato relevado. A partir de la evidencia hallada se ha enriquecido el marco teórico para poder realizar el análisis de elementos encontrados cuando para su consideración la bibliografía leída no permitía interpretarlos en toda su riqueza.

La perspectiva desde la que se abordó el análisis fue desde la dimensión micro política de las prácticas de enseñanza ya que se investigó en aquellas llevadas adelante por dirección, equipos educativos y docentes de aula con estudiantes con parálisis cerebral y con síndrome de Down en los dos liceos considerados.

Se identificaron protocolos de actuación semejantes en ambos liceos centrados en la intervención de los equipos educativos y del seguimiento de guías construidas a nivel central. En uno de los liceos se identificó también la existencia de pautas elaboradas por los distintos integrantes de las comunidades educativas favorecedoras de este trabajo, así como las estrategias pedagógicas de aula, pero no fue posible acceder a ellas ya que si bien siempre se ofrecían para su análisis en los hechos esto no aconteció. Tampoco se accedió a la observación de aula. Sobre este último aspecto se plantearán algunos supuestos que lo explican en el capítulo de las conclusiones. Cabe aclarar que el no ingreso fue una decisión metodológica adoptada en el territorio en función de varias circunstancias que se presentaban. En primer lugar la entrada en campo realizada de forma tardía dada la lentitud en otorgamiento de los permisos institucionales correspondientes supuso que la entrada en aula tuviera que ser pensada en las proximidades de las actividades de cierre de curso, proceso evaluativo que comienza en los liceos de ciclo básico en el mes de octubre y que incide fuertemente en la acreditación final de los cursos. Esta circunstancia condicionó la disposición de los tiempos del ingreso al aula. En segundo lugar se encontró en los docentes la tensión instalada si bien no de las estrategias empleadas si de los logros y/o su validación. La

información surgida en las entrevistas al respecto de que cómo las estrategias que se trabajaban en clase estaban en estado germinal y tenían muchas de ellas un carácter claramente exploratorio aún explica parte de esta situación. Profundizando en las razones de la decisión de no ingreso al aula si bien será analizado como ya se ha expresado en el apartado final de conclusiones puede señalarse que aún cuando los distintos actores en los territorios se mostraron con actitud abierta y dispuestos al acceso, en ambos, por distintos motivos, se pudo percibir la extrema sensibilidad que los distintos miembros de los colectivos tenían frente al tema, expresada en algunos casos por estas dudas, o por sus frustraciones así como por la actitud dubitativa permanente respecto a la forma en la que el sistema educativo podría o no validar sus acciones. Aunque esta actitud no fue unánime en todos y todas en este escenario se tomó la decisión de mantener la investigación en una zona externa al aula desde la cual los y las docentes no se sintieran más expuestos. La información recabada en las entrevistas fue abundante y sustantiva y pudo validarse triangulando las respuestas.

Como ya se ha señalado, el abordaje en la educación media básica en Uruguay de la temática es incipiente lo que determinó también y en función de lo anteriormente expuesto la decisión del carácter exploratorio de la presente investigación.

Las conceptualizaciones teóricas sobre inclusión, discapacidad, discapacidad intelectual y características que desde los autores de referencia se entiende poseen las prácticas de enseñanza inclusivas alternativas son presentadas en el marco teórico. Las conceptualizaciones que se tomaron para aproximarse a las características de los estudiantes con síndrome de Down y parálisis cerebral son aquellas presentes en el texto *Guía de adecuaciones curriculares* con el que el CES se aproxima al tema. Se persiguió la caracterización y el análisis de las particularidades de las prácticas desde un abordaje pedagógico. Es importante puntualizar en este aspecto que el foco estuvo puesto en las distintas estrategias buscadas por los docentes para trabajar con la discapacidad intelectual de los estudiantes si bien en el caso de los estudiantes con parálisis cerebral existe también una discapacidad motriz que también operó como barrera sobre todo a la hora de la continuidad en la concurrencia al liceo. Esta decisión se fundamenta en los datos aportados por la investigación de Meresman (2013) sobre la mayor incidencia de las situaciones de discapacidad intelectual entre las edades de los estudiantes de enseñanza media uruguaya. La investigación se posicionó en el modelo social. Sustenta este enfoque el acuerdo conceptual con la observación realizada por Slee cuando dice que a diferencia del modelo social los modelos que siguen el enfoque clínico:

restringen la mirada analítica a la patología del niño y la etiología de la enfermedad, el síndrome o el trastorno, para explicar al niño y su experiencia del mundo. De un modo

intrínsecamente reduccionista, la discapacidad se considera como un problema personal, en vez de como una cuestión social que requiere una consideración y una respuesta colectivas (Slee, 2012, p. 109)

Se persiguió y se realizó una descripción de la observación de los entornos en los que los y las docentes trabajaban. También una descripción de las observaciones que los y las docentes realizaron sobre los estudiantes y de las características que estos presentaban, de cómo funcionaban y cómo aprendían en aula. Finalmente también se persiguió la descripción de las prácticas de enseñanza que los y las docentes construyeron a partir de este acercamiento a los estudiantes. El propósito fue construir una primera aproximación a estas prácticas que proporcionara insumos a ser profundizados en próximos trabajos.

Criterios en la elección de los casos

La elección de los casos fue de carácter intencional. El estudio se realizó en dos liceos de enseñanza media pública de Uruguay. Se trata de prácticas de enseñanza que se desarrollaron en ciclo básico del plan reformulación 2006. Este plan era al momento de la investigación el más extendido en los liceos de enseñanza secundaria. Según datos estadísticos más del 90% de la población estudiantil de este subsistema pertenecía a este plan.¹⁰

Para la selección de los liceos se realizaron consultas a distintos técnicos del Consejo de Educación Secundaria a los que se recurrió como informantes calificados o expertos con la finalidad de orientar la búsqueda de las instituciones educativas en las que se llevaran adelante prácticas de enseñanza con estudiantes en situación de discapacidad. Las conversaciones informales mantenidas en estas reuniones con los equipos técnicos del CES en una primera etapa pusieron en evidencia la dificultad para identificar aquellos liceos en donde se encontraban matriculados estudiantes en situación de discapacidad intelectual. Los niveles centrales del CES no sistematizaban los registros sobre el tema. Tampoco existía una articulación ni a nivel central ni a nivel territorial con el CEIP que permitiera construir un mapa de trayectorias que posibilitara cruzar el dato de la escuela en la que asistían estudiantes en situación de discapacidad intelectual con el posible liceo en el que fueran a matricularse, esto último para identificar los casos en primer año liceal. Finalmente cuando pudo realizarse una primera selección surgió como un obstáculo importante la dispersión de la matrícula encontrada ya que los nueve liceos identificados se encontraban diseminados por todo el país.

10. Información aportada por el Departamento de Estadística de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa de CES.

Frente a esta dificultad la elección se decantó por dos liceos debido a razones de viabilidad y pertinencia. De los nueve liceos que primero se identificaron uno se descartó por constatarse que la inclusión efectiva no se había dado, sino sólo la gestión para la inscripción realizada por la familia. Otros casos se descartaron por la dificultad para acceder a los liceos dada su lejanía y el tiempo que se necesitaría para realizar el trabajo de campo. Otros porque los y las estudiantes se encontraban en bachillerato o en planes especiales del CES pensados para extraedad.

Los liceos en los que se desarrollaban las prácticas que fueron observadas se ubican en los departamentos de Montevideo y Canelones. Se evaluó que las condiciones de los liceos brindarían la posibilidad de poder visitarlos en más de una ocasión y poder hablar con distintos actores de sus comunidades educativas. También en una primera etapa se pensó en una visita de aula pero como se estableció anteriormente se cambió esta planificación en territorio. Los dos liceos en los que se realizó la investigación fueron seleccionados luego del estudio de viabilidad y pertinencia. Se trata de un liceo de Canelones que estaba desarrollando prácticas de enseñanza con un estudiante con síndrome de Down y un liceo de Montevideo que desarrollaba prácticas de enseñanza con dos estudiantes con parálisis cerebral.

En el primer liceo se estudiaron prácticas de enseñanza que construyeron para el estudiante con síndrome de Down, a partir de la gestión que realizaron para ello la directora, la adscripta del turno vespertino, la psicóloga y los profesores de aula. Se estudiaron las prácticas que realizaron tres docentes del estudiante incluido: las profesoras de Biología, Química, y Educación Física.

En el segundo liceo, al igual que en el primero se estudiaron prácticas de enseñanza construidas para incluir a los dos estudiantes con parálisis cerebral desarrolladas por el director, la adscripta y el equipo educativo, fundamentalmente la psicopedagoga. También prácticas de aula de docentes que trabajaron con los estudiantes: Historia, Idioma Español y Biología. En el caso de la profesora de Historia es interesante destacar el doble rol desarrollado por ella en la institución ya que se trataba además de la psicopedagoga institucional.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis del estudio han sido las prácticas de enseñanza llevadas adelante por cada uno de los dos colectivos educativos entrevistados. Para definir prácticas de enseñanza se ha recurrido a Achilli quien dice que constituyen

El trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto

para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. (Achilli,1998, p. 52).

Se han considerado, para esta investigación, también incluidas en esta conceptualización como prácticas de enseñanza la gestión que las direcciones entrevistadas realizan dentro de la dimensión pedagógica de su tarea, así como el trabajo de las profesoras adscriptas, el de la profesora orientadora pedagógica (P.O.P) entrevistada, la psicopedagoga y profesora de Historia de uno de los liceos estudiados así como el de la psicóloga ya que su accionar es considerado por esta investigación como prácticas de enseñanza en articulación con los y las docentes de la institución educativa.

Estrategias e instrumentos de recogida de información.

Dado que los liceos están acostumbrados a ser observados desde el propio sistema (visitas de inspectores, visitas de evaluadores) y que por ese motivo podía darse un comportamiento no idéntico al que tenían en sus actividades cotidianas cuando no son objeto de investigación, se tuvieron en cuenta tanto para la planificación y la preparación de la matriz de observación y entrevistas como para la actitud a desarrollar en ellas desde una perspectiva de investigación cualitativa las apreciaciones de Stake al respecto de los investigadores:

Intentan observar lo corriente, y observarlo lo suficiente para ver qué significa corriente en este caso. Para ellos, la observación naturalista ha sido el medio primordial de conocimiento. Cuando no saben ver por sí mismos, preguntan a otros que sepan. (Stake,1999, p. 47)

Se procuró por este motivo concurrir a los liceos para realizar observaciones en varias oportunidades lo que finalmente pudo hacerse en cinco ocasiones en el liceo de Montevideo y tres en el liceo de Canelones. También en el caso del liceo de Montevideo fue posible acompañar a la psicopedagoga a una reunión con la directora de la escuela de la que provenían los estudiantes gracias a una invitación que la propia docente realizó.

En el trabajo de campo, los instrumentos y técnicas empleados para el relevamiento de la información fueron las entrevistas abiertas y semiestructuradas, la observación y el análisis documental.

Dada la complejidad del problema abordado se fueron realizando continuas revisiones de la pregunta que orientó la investigación a medida que se entendía que era oportuno establecer recortes y refocalizaciones de ella. En coherencia con esto las técnicas con las que se ha obtenido la información en cada etapa se elaboraron con la suficiente apertura como para reorientar la recogida de datos. Dice Flick: “Es importante que el investigador desarrolle una idea clara de su pregunta pero se mantenga abierto a resultados nuevos y quizá sorprendentes”. (Flick, 2004, p.60)

En este sentido puede decirse que en las ocasiones en la que los y las entrevistados/as se alejaron por momentos de la pauta de entrevista establecida aportaron valiosos datos que permitieron entender la complejidad antes destacada. Las técnicas se pensaron también variadas debido a la necesidad de relevar datos del problema planteado en toda su complejidad y desde toda la heterogeneidad de prácticas en las que pudiera presentarse.

Entrevistas

Se realizaron catorce entrevistas¹¹. Se partió de una pauta semiestructurada y de tipo abierto. Antes de la entrada al campo, se entrevistaron dos informantes calificadas con la finalidad de orientar la construcción del marco teórico y de la pauta de entrevista a aplicar en los liceos. Si bien no aparece explícita la presencia en el análisis de lo recogido en estas entrevistas ya que se pretendió la voz de los docentes que construyeron las prácticas, los conceptos presentes en ellas han sido fundamentales en el análisis que ha seguido esta investigación.

El trabajo de campo de la investigación se realizó durante el período comprendido entre los meses de mayo del 2017 y mayo del 2018.¹²

Los entrevistados se agrupan en expertas e integrantes de las comunidades educativas de los dos liceos seleccionados. Entre estos se distinguen aquellos que gestionan la construcción de las prácticas en espacios extra áulicos y las docentes de aula entrevistadas. Además de las entrevistas a las dos informantes calificadas se mantuvieron también conversaciones informales con maestras y directoras de dos escuelas de educación especial una de ellas perteneciente al Consejo de Educación Inicial y Primaria y la otra a la órbita privada, cuyos aportes han sido de mucho valor para la conceptualización del tema. A su vez el enfoque se ha visto enriquecido por las conversaciones mantenidas, las conceptualizaciones

11. Ver en Anexos Pauta de entrevista

12. Si bien estaba planificado terminar todo el trabajo de campo a fines del 2017 circunstancias ajenas a la investigación obligaron a postergar algunas de las entrevistas.

teóricas y la experiencia en el tema de las coordinadoras de los programas que en el CES llevan adelante la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad visual y baja visión (CeR) así como de los estudiantes sordos e hipoacúsicos (CERESO).

Las entrevistas se agrupan de la siguiente manera: a expertas, a direcciones, a equipos multidisciplinares o educativos, a adscriptas y a docentes.

Las entrevistas a las expertas fueron dos. La primera de ellas tiene el rol de Coordinadora de un Departamento que realiza el asesoramiento técnico en el Consejo de Educación Secundaria a distintas circunstancias vinculadas a los aprendizajes de los y las estudiantes. La segunda es especialista en educación inclusiva.

Entrevistas a expertas

Nombre	Rol	Institución
Claudia	Coordinadora Académica	FLACSO
Lorena	Coordinadora de Departamento	CES

Entrevistadas Liceo de Manuel¹³

Nombre	Rol	Liceo
Rosario	Directora	1
Elena	Adscripta	1
Gabriela	Psicóloga	1
Silvia	Profesora	1
Cristina	Profesora	1
María	Profesora	1

Entrevistadas/os Liceo de Pedro y Francisco

Nombre	Rol	Liceo
Víctor	Director	2
Florencia	Adscripta	2
Andrea	Psicopedagoga / Profesora	2
Paula	Profesora orientadora pedagógica	2
Inés	Profesora	2
Cecilia	Profesora	2

13. Los nombres con los que se identifica a los estudiantes y a los y las entrevistados/as no se corresponden con los nombres reales.

Observaciones

En tres oportunidades se concurrió al liceo ubicado en el departamento de Canelones en donde se realizó la observación pautada mientras que en el liceo ubicado en el departamento de Montevideo fueron cinco las instancias de observación realizadas.

En las pautas de observación se obtuvieron datos acerca del clima y la organización institucional¹⁴ y la interacción de los estudiantes con sus pares y con los adultos en los espacios extra-áulicos y en los espacios áulicos.

En el liceo ubicado en el departamento de Canelones se ha podido observar a Manuel, estudiante con síndrome de Down durante el recreo, en interacción con los otros estudiantes y con los adultos referentes de la institución. También se ha podido observar en cada ocasión el trabajo de dirección, adscripción y equipo multidisciplinario o socio-educativo y se ha podido interactuar y conversar informalmente durante el momento de la reunión final con otros profesores de Manuel. En la primera visita al liceo de Manuel, y a pesar del clima amable, se encuentra una cierta dificultad para acceder al contacto de los y las docentes. La entrevista debía ser hecha en las coordinaciones institucionales pero no fue posible articular esto. Debido a esta dificultad que se interpreta como resultado de la extrema sensibilidad suscitada por el tema, a lo tardío del ingreso al liceo así como a algunas otras circunstancias, como paros docentes y/o suspensión de clases por razones climáticas, se toma la decisión metodológica que se ha explicado de no realizar las visitas al aula. Se coordina para hacer as entrevistas un momento en el que pudieran encontrarse todos y todas los y las docentes. Este fue durante las reuniones de profesores. Si bien se les había avisado de la entrevista, los y las docentes no disponían de tiempo para quedarse por lo que no se pudo realizar en esta oportunidad a todos y todas con los que se pretendía hablar. Debe re-programarse para el momento de los exámenes algunas de ellas. Sin embargo fue muy importante la concurrencia el día de la reunión final de profesores porque pudo observarse el clima reinante entre los docentes a la salida de la reunión donde se había evaluado y promovido a Manuel, establecer conversaciones informales con ellos y coordinar para entrevistas durante los exámenes. Estas deben ser finalmente postergadas por razones ajenas a la investigación para mayo del 2018 oportunidad en la que puede entrevistarse a dos profesoras más y observarse nuevamente al liceo y a Manuel en interacción con sus compañeros en los recreos.

En cuanto al liceo ubicado en Montevideo, se ha observado en las cinco instancias en las que se ha concurrido el funcionamiento de dirección, adscripción y del equipo multidisciplinario. No se ha podido observar la interacción de Francisco ni de Pedro,

14. Ver pauta de observación en anexos.

estudiantes con parálisis cerebral, por dos circunstancias: los estudiantes concurrían solo dos días a la semana y mantuvieron una asistencia irregular. Debido a esto se tomó la decisión de realizar la observación del liceo durante el horario en el que estaba presente el equipo educativo debido a que el trabajo de la psicopedagoga fue el que organizó y articuló la inclusión de los dos estudiantes. No fue posible tampoco en este liceo realizar la observación de aula por razones semejantes a las expuestas en el anterior caso con el agregado de que Pedro y Francisco registraban una asistencia por momentos irregular. En este liceo durante la entrevista a la segunda de las tres docentes pudo recogerse de forma explícita en ella sentimientos de molestia, enojo y resistencia con la situación del trabajo con los estudiantes. Aunque fue la excepción a todas las entrevistas en este liceo y en el anterior debe observarse que en este fueron solo tres las docentes que abrieron el aula al trabajo con los estudiantes ya que el mismo fue voluntario.

Es importante también destacar que a estas circunstancias relatadas que hicieron cambiar la planificación inicial se debe agregar que durante el tiempo del trabajo de campo los liceos de ciclo básico comienzan el trabajo de actividades de cierre de curso que determina la promoción de los estudiantes. Esta concentración de los liceos en ese trabajo obstaculizó aún más las posibilidades de entrar al aula debido al ingreso tardío al trabajo en los territorios por no contarse con las autorizaciones para el ingreso a los liceos desde el comienzo del trabajo de campo como ya se ha explicitado.

Ha sido importante en la construcción del análisis tener como guía todas las circunstancias anteriormente señaladas ya que ha permitido visualizar el valor de cada pieza en el armando del caso como un verdadero *puzzle* en el que había que ir colocando cada uno de las distintas partes para descubrir el sentido final de la totalidad.

Análisis documental

El análisis documental fue realizado sobre la normativa nacional e internacional en el tema. En este sentido en la búsqueda internacional se ha focalizado en las declaraciones de organismos internacionales y en las convenciones que Uruguay ha ratificado, mientras que en el plano nacional se ha focalizado en la promulgación de leyes y protocolos a nivel de Estado y de guías y circulares realizadas por el Consejo de Educación Secundaria sobre el tema. El estudio de Donya (2015) al respecto, ha orientado el tema.

De la búsqueda de documentos se constata que los docentes no sistematizan ni preservan suficientemente sus acciones y en el caso en el que lo hacen o bien no lo valoran en toda su dimensión o bien prefieren no compartirlo aún. En el análisis se pone en diálogo este

dato con el supuesto previo al respecto de la invisibilidad que tienen para el sistema educativo uruguayo las construcciones realizadas por los colectivos docentes en torno a prácticas de enseñanza diferentes que busquen responder a problemáticas nuevas.

Se realizó el análisis de la Ley de Educación No.18.437 (2008); Ley No 18.651 Protección Integral De Personas Con Discapacidad; N°18651 (2008), la circular 31/2014 que reglamenta el Protocolo de Protección de Seguimiento y Actuación para garantizar el derecho a la Educación, la Guía de Adecuaciones Curriculares elaboradas por el Departamento Integral del Estudiante del CES (2017) y el Protocolo de Actuación para la Inclusión en Centros Educativos de Personas con Discapacidad.

Etapas

a) Inicio

En el inicio de la investigación, durante la etapa de elaboración del problema de investigación, se mantuvieron contactos y conversaciones informales con informantes calificadas. Estos contactos surgieron en reuniones de trabajo sobre el tema con integrantes de departamentos técnicos del Consejo de Educación Secundaria (CES). También se participó en reuniones con maestras especializadas de dos de las escuelas que trabajan con estudiantes en situación de discapacidad motriz e intelectual. Se visitó una de estas escuelas. Se participó de reuniones de trabajo con coordinadoras de los programas CeR (Centro de recursos para estudiantes ciegos y de baja visión) y CERESO (Centro de Recursos para estudiantes sordos e hipoacúsicos) del Consejo de Educación Secundaria (CES). Esta etapa aportó a la investigación las múltiples perspectivas y aristas no visualizadas que el tema presentaba y que agregaba complejidad a la primera construcción que se había hecho del problema a abordar y a la posterior construcción teórica que se había elaborado para su análisis.

b) Reformulación del problema y la pregunta de investigación

Se procedió a una primera reformulación del problema y de la pregunta de investigación luego de que se constató la dificultad para establecer la dimensión en números de la realidad a abordar ya que Uruguay no había incorporado sino hasta el censo del 2011 la pregunta acerca de la presencia de niños en adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad en los hogares de las familias uruguayas. Tampoco el CES tenía la realidad relevada en números de estudiantes con discapacidad intelectual en los centros educativos. El

estudio de UNICEF del 2013 fue fundamental para esta investigación ya que frente a la ausencia de relevamiento propio del CES esta investigación le otorgó marco numérico. La participación en la presentación del Protocolo de inclusión de personas en situación de discapacidad realizado en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en el mes de abril del 2017 también contribuyó a visualizar la dimensión y complejidad del problema a abordar por los múltiples actores y miradas que convoca.

La observación realizada en el estudio de Donya (2015) respecto a la ambigüedad presente en la normativa vigente referida al tema determinó que se afinara el análisis de la pauta de entrevista.

Se empezó luego el análisis documental: la ley, el protocolo y las orientaciones del Departamento Integral del estudiante (DIE) del CES, que contiene las orientaciones técnicas al profesorado sobre los aspectos a tener en cuenta a la hora de aproximarse a las distintas realidades de aprendizaje de los estudiantes, a fin de realizar las adecuaciones curriculares que correspondieran. (Guía de adecuaciones curriculares). En esta etapa también se relevó y analizó información de carácter estadístico de los dos liceos públicos en donde se iba a estudiar las prácticas de enseñanza. Esta información está disponible en el monitor educativo que figura en la página del Consejo de Enseñanza Secundaria. La finalidad de esta revisión fue aportar información a la descripción de los escenarios en los que se realizó la investigación. Se mantuvieron conversaciones con técnicos del CES para identificar los casos a estudiar y posteriormente se realizó el contacto con las direcciones de los liceos a partir del momento en el que el CES autorizó la entrada a ellos. Se elaboró la primera pauta de entrevista para aplicarla a las dos informantes calificadas en el tema. Se realizaron las entrevistas a estas técnicas.

c) Construcción de las pautas de observación y entrevista. coordinación de entrevistas para visitas a los liceos. Visitas a los liceos.

Se elaboraron las pautas de observación de los liceos y de las entrevistas para los equipos de dirección, adscripción, equipos educativos de los liceos y para los docentes que tuvieron en sus aulas a los estudiantes en situación de discapacidad. Se realizó el trabajo de campo en los liceos aplicando las entrevistas y las observaciones para las que previamente se establecieron las pautas. En esta etapa se tomaron algunas decisiones que modificaron la planificación inicial. En primer lugar se tomó la decisión de realizar más visitas en el liceo de Montevideo. Se buscaba tener más instancias de observación del liceo en el que se percibía un

escenario más complejo que el liceo de Canelones en parte debido a que contaba con el doble de población estudiantil y de docentes que el primero y también porque en este liceo la realidad de la inscripción de los estudiantes fue compleja. También se lo visitó mayor cantidad de veces porque se persiguió el encuentro con Pedro y Francisco pero en ninguna de las oportunidades de las visitas al liceo ello fue posible debido a que concurrían solo a tres asignaturas (por razones propias de movilidad de los estudiantes y por razones propias de funcionamiento del liceo) y también a que el nexo de acceso al liceo siempre fue la psicopedagoga y profesora de Historia con quien coordinábamos la visita en horarios en los que también ella tuviera presencia en el liceo.

La primera visita fue la presentación en el liceo y la información que se recogió fue de carácter informal. Se mantuvo en esta instancia con el director y todas las integrantes del equipo educativo. En la segunda oportunidad se conversó con el director y en la tercera con la POP y si bien se tenía pautado entrevista con la psicopedagoga ello no fue posible en esa instancia ya que los emergentes del liceo no lo permitieron. En la cuarta visita se logró la entrevista con la psicopedagoga y en la quinta y última con la adscripta y la profesora de Idioma Español. La entrevista con la profesora de Biología se realizó en otra institución educativa en mayo del 2018 por razones ajenas a esta investigación. También durante ese mes se concurrió a la escuela de la que provenían los estudiantes y se mantuvo una entrevista informal con el equipo de maestras y directoras acompañada por la psicopedagoga del liceo.

Al liceo de Canelones se concurrió tres veces. En la primera oportunidad se entrevistó a la psicóloga y a la directora y se puede observar instancias del recreo y la interacción de Manuel con el resto de sus compañeros. En la segunda oportunidad se asistió a la reunión de evaluación final y se conversó con la adscripta y la profesora de Biología. Se estableció contacto con otros profesores que coordinaron para ser entrevistados durante los exámenes. Finalmente no pudo concurrirse a los exámenes y se establece contacto nuevamente en mayo del año 2018 pudiéndose conversar en esa oportunidad con las profesoras de Química y de Educación Física pero no así con el resto de los docentes debido a que aquellos que habían sido contactados ya no estaban en el centro educativo.

d) Análisis de los datos y elaboración de conclusiones

En la etapa final constituida por el análisis del material recogido en el trabajo de campo, se tomó el recaudo al respecto del análisis de los datos obtenidos, las observaciones realizadas por Taylor & Bogdan (1990) en Salgado (2007) quienes proponen la conveniencia de realizar “un enfoque del análisis en progreso [...] basado en tres momentos

(Descubrimiento, Codificación y Relativización) los cuales están dirigidos a buscar el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (Salgado, 2007, p.75).

Además durante el análisis de las entrevistas se tomaron en cuenta las recomendaciones de Stake respecto a que la actitud del investigador ha de ser en todo momento la de “evitar crear situaciones para comprobar sus hipótesis”. Se procedió durante esta etapa a la lectura de las desgrabaciones buscando constantes en las respuestas de los integrantes de las comunidades educativas.

En primer lugar se realizó un primer análisis por cada uno de los liceos. Luego de este primer momento se agruparon las respuestas de los dos liceos teniendo en cuenta el rol desempeñado: equipos de gestión (dirección, adscriptos, psicóloga psicopedagoga, profesora orientadora pedagógica) y equipos de docentes de aula. En función de esto se construyeron las categorías de análisis buscando identificar aquellos elementos que dieran respuesta a los objetivos específicos planteados. Finalmente se asociaron las categorías encontradas con las categorías teóricas del marco conceptual elaborado previamente.¹⁵ En el caso de algunos aspectos nuevos que aparecían en las respuestas y que no estaban contemplados en el marco teórico se procedió a ampliar la búsqueda bibliográfica para ayudar en la interpretación de los datos encontrados. En la fase de relativización de los datos, se ha tenido en cuenta la observación de Taylor & Bogdan (1990) en Salgado (2007) quienes proponen que al interpretar los datos se revisen las siguientes acciones:

Datos solicitados o no solicitados. Influencia del observador sobre el escenario. ¿Quién estaba allí? (Diferencias entre lo que la gente dice y hace cuando está sola y cuando hay otros en el lugar). Datos directos e indirectos. Fuentes (Distinguir entre la perspectiva de una sola persona y las de un grupo más amplio). Los propios supuestos (autorreflexión crítica). (Salgado, 2007, p.75)

En este sentido si bien se partió de la pauta, se procuró no perder el dato surgido espontáneamente durante la entrevista y que pudiera estar aportando una perspectiva no prevista iluminando o enriqueciendo aristas del tema que estaban menos transparentadas en la planificación previa.

Validez y confiabilidad

Para buscar la validez de la investigación se trianguló la evidencia recogida. Pudo hacerse fundamentalmente en las entrevistas confrontando la visión y versión que con

15. Ver cuadro en Anexos

respecto a la construcción de las prácticas de enseñanza en la esfera de la gestión y de la construcción extra-áulica ofrecían los distintos actores de las comunidades educativas de cada uno de los liceos en donde las prácticas investigadas se desarrollaron. Esta triangulación no pudo hacerse al respecto de la totalidad de las respuestas. Si en las referidas al primer objetivo, que indagaba acerca de la gestión y del segundo objetivo que indagaba las estrategias extra-áulicas desarrolladas por los liceos como se dijo. Con respecto a las respuestas que brindaron los docentes acerca de cómo construían el conocimiento en aula que correspondían al tercer objetivo, la evidencia recogida no pudo ser totalmente triangulada. Esto ocurrió cuando el entrevistado agregaba algún aspecto no pensado originariamente en la pauta sobre el que se extendía. Se entendió que la información que daba el entrevistado enriquecía la descripción de las prácticas aunque agregara aspectos que no estaban presentes en todas las entrevistas. Con el fin de otorgarle mayor confiabilidad a la investigación y en función que se adoptó la decisión de no observar el trabajo en aula se procuró alentar a los entrevistados a realizar la descripción de las características de las prácticas de enseñanza que desarrollaron. Esto no fue siempre posible .

CAPÍTULO 3: ANALISIS DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo presenta el análisis de los datos recabados durante el trabajo de campo. A partir de ello se exponen los hallazgos más significativos. El análisis se organiza siguiendo los objetivos que se establecieron para la comprensión del problema de investigación y vinculándolos con las categorías establecidas en el marco conceptual.

En primer lugar se buscaba identificar las características que tenía la gestión de los liceos cuyas prácticas se estudiaron. En relación a este objetivo se encontró que la gestión que se realizó en los liceos en un primer momento para abordar la inclusión desde la construcción de distintas estrategias y que fue realizada por las direcciones y los equipos socio-educativos, fue central para la construcción de las prácticas de enseñanza y les confirió rasgos particulares. Como hallazgo importante se encontraron rasgos en común en la gestión de las prácticas de enseñanza en los dos liceos a pesar de las particularidades que presentan estos y las prácticas de enseñanza desarrolladas. Esto será planteado en el apartado que explica el carácter *situado* (Cullen,2009 p.17) de la gestión realizada por distintas figuras que desarrollaron roles pedagógicos en los liceos a las que se llamará *alojantes* (Duschatzky, 2007, p.28).

En segundo lugar se buscaba describir y analizar las distintas estrategias de abordaje de las prácticas de enseñanza con estudiantes en situación de discapacidad intelectual que desarrollaron los liceos y sus docentes desde espacios extra-áulicos. Se procuraba así la identificación de protocolos u otros dispositivos, construidos como forma de acompañamiento a las prácticas, resolución de los conflictos que pudieran haber surgido, minimización de los obstáculos y potenciación de los recursos. Con respecto a este segundo objetivo la investigación encontró también la construcción de prácticas de enseñanza extra-áulicas con características comunes en ambos liceos. Este aspecto se considera también un hallazgo relevante. Entre estas características comunes se encuentran saberes pedagógicos *emergentes* (Santos, 2005, p.151) y que el trabajo pedagógico fue mayoritariamente realizado en equipo, en las coordinaciones docentes y buscando apoyo en las redes de los equipos técnicos zonales. Estos aspectos serán expuestos en el apartado en el que se establecen estas características de las prácticas extra-áulicas realizadas por los colectivos docentes en donde fue importante también el desarrollo de los vínculos y la afectividad.

En tercer y último lugar se planteaba realizar el análisis de las prácticas de aula en sí mismas, buscando en ellas la presencia de señales del surgimiento de nuevas formas que pudiera haber adoptado el trabajo pedagógico con estos estudiantes. Con respecto a este tercer objetivo se identificaron nuevas formas, aunque en carácter germinal, y que ellas se

apoyaron fundamentalmente en las adecuaciones curriculares. Este trabajo fue hecho por las docentes en carácter exploratorio, lo que se expresa en las contradicciones, dudas y ambigüedades que se evidencian en su abordaje. El análisis de estas nuevas formas y de toda su complejidad será trabajado bajo la categoría conceptual que alude a ellas como “acontecimientos” educativos (Lazzarato, 2010).

La gestión *situada* y las figuras *alojantes*

Lo situado

*La educación como proceso de socialización
mediado por saberes, acontece siempre situada.*

Cullen¹⁶

En este apartado se analizarán las características en torno a la forma en la que se gestionaron las prácticas de enseñanza que fueron desarrolladas en los liceos estudiados.

Como primer aspecto debe destacarse que fue encontrado un vínculo entre estas formas de gestión y los rasgos de identidad de cada uno de los centros educativos en los que ellas se desarrollaban. Se recurrirá a la categoría teórica *situado* para desarrollar esta vinculación encontrada. Según Carlos Cullen la educación

[...] está gravitada por el suelo [...] cualquier escenario educativo tiene, como condición de posibilidad, el estar, meramente el estar [...] cualquier escenario educativo está siempre deformado por el suelo [...] hay una geopolítica de la educación [...] no tiene sentido ser si no sabemos estar. Pretender ser sin estar es el lema de una educación que comete la falacia de imaginar un escenario no deformado por el suelo [...] (Cullen, 2009, p. 17)

De acuerdo con Cullen los hechos educativos están formados y deformados por las características de ese “suelo” no solo como el sitio, lugar o espacio institucional, sino como el lugar de pertenencia, que se habita y que aporta rasgos particulares a lo que en él se asienta y se desarrolla. La idea de que los hechos educativos son “situados” que propone Cullen enriqueció el análisis al permitir la explicación del vínculo entre las características particulares de la gestión de las prácticas encontradas con los rasgos identitarios de los liceos como sitio o lugar con coordenadas geopolíticas y culturales particulares. Siendo los liceos distintos, la forma en la que fueron gestionadas las prácticas de enseñanza que en ellos

16. Cullen, C., 2019, p.19

surgieron también lo fue. En primer lugar es importante señalar que en ambos liceos, a pesar de tener diferencias, la dirección gestionó la habilitación de espacios para construir junto a la comunidad educativa el abordaje del ingreso en el liceo de los estudiantes. Estos espacios se generaron respetando aquello que era natural a cada cultura institucional. En segundo lugar también es importante señalar que en ambos liceos se trabajó el apoyo a las docentes para que abordaran esta tarea desde los equipos socio-educativos. Es importante señalar que el desarrollo y el impacto en las prácticas de enseñanza de estos espacios y apoyos es aún germinal.

Algunos rasgos de identidad

a) El liceo de Manuel¹⁷

Según los datos recabados acerca del liceo, la realidad socio-económica de las familias de los estudiantes que a él concurrían el año en el que la investigación se desarrolló era compleja:

[...] con la diversidad de problemas que vienen, que cada año vienen con más problemas y más importantes [...] porque vos decís es un chiquilín, chiquilina tan chica, con una realidad de una vida de una persona de cincuenta años y los tenés sentados en el salón y se les exige y todo [...] (Elena, la adscripta de Manuel.)

Como forma de intervenir en estas realidades complejas referidas por la adscripta, el liceo debió buscar la forma de aumentar sus recursos. La dirección y la psicóloga articularon su trabajo territorialmente con otras dependencias del Estado que tenían dispositivos de trabajo social en el lugar. De esta forma por ejemplo, se lograba dar a los y las estudiantes durante el invierno desayuno y merienda con chocolate caliente. Entre la población del liceo, según los entrevistados, existían otros estudiantes que presentaban diversas dificultades de aprendizaje. Incluso según destacaban no era Manuel el único estudiante en situación de discapacidad. Había al momento de la investigación otro estudiante con discapacidad motriz y algunos que si bien no contaban con un diagnóstico clínico, según los entrevistados, tenían alguna situación de discapacidad intelectual severa no estudiada. Los y las docentes estaban habituados a trabajar con estas problemáticas y la dirección habilitaba fuertemente sus búsquedas para lograr la construcción de aprendizajes con ellos. Los y las docentes se apoyaban para este trabajo inclusivo en las orientaciones técnicas de la psicóloga.

17. En Anexos se presenta información complementaria sobre la trayectoria educativa de Manuel, Pedro y Francisco previo a su ingreso a enseñanza media pública.

Un rasgo de identidad del liceo era el fuerte sentido de pertenencia de las familias que enviaban a sus hijos a él en el momento de la investigación. Otro rasgo de su identidad era que al ser un liceo pequeño en el que todos los y las docentes y las familias de los estudiantes se conocían, existía un compromiso en hacerlo crecer y mejorarlo. En las observaciones realizadas en el liceo durante las visitas que se hicieron, se percibía la construcción de cercanía entre los y las integrantes adultos/as del colectivo educativo con los y las estudiantes. De las entrevistas surge que también el dato que así como los y las estudiantes se asentaban en el liceo porque en él se sentían cómodos/as los y las docentes también lo hacían lo que le daba un plantel bastante estable, por lo menos hasta el año en el que se realizó la investigación. Las profesoras con las que se habló expresaron que en el liceo todos y todas se conocían y se preocupaban por el colectivo.

Elena, la adscripta de Manuel valoraba al respecto que en función de todas estas características:

[...] Este liceo le brindó el espacio en el cual el chiquilín puede ser, dentro de lo que puede, bastante libre; no lo discriminan ni los compañeros ni los adultos (cuando digo adultos digo todos, funcionarios y docentes). Incluso el cumpleaños de él, él vino al liceo el día de su cumpleaños y el grupo pidió autorización para venir una hora antes, preparar todo en el salón porque le trajeron globos, le trajeron [...] porque a él le encanta todas las fiestas y las cosas, entonces le trajeron cositas de la casa, le hicieron como una merienda compartida, pero salió del grupo. Yo en ningún momento les dije "chiquilines, organicen algo para que el compañero se sienta bien".

Estas expresiones transmiten la convicción de la adscripta de que algunos de los rasgos del liceo han favorecido la forma en la que tuvo Manuel de ser incluido.

b) El liceo de Pedro y Francisco

Como un rasgo importante de este liceo puede decirse que su población estudiantil en el momento de la investigación era heterogénea, teniendo algunos de ellos una situación de vida compleja. En relación a esta característica dice Andrea, profesora de Historia y psicopedagoga del liceo: [...] “Cuando los chiquilines entran, que entran muchos chiquilines, las realidades son muy muy diversas, muy complejas algunas, [...] chiquilines de calle [...] un montón de cosas” [...]

Paula, profesora orientadora pedagógica del liceo presenta como rasgo importante el compromiso con el trabajo con la inclusión y en equipo.

Si bien este año no, venimos con un proyecto con una dirección también de trabajo de tres años y con el caso de las tutorías [...] se ha logrado conformar un equipo bastante estable [...] incluso hay tutores que están desde esa misma época o casi desde la misma época [...]. Entonces, me parece que hay un trabajo en equipo importante y ni que hablar desde la incorporación hace tres años de la trabajadora social. Realmente logramos conformar y pensar las cosas como un equipo.

Otro rasgo importante de este liceo es que muchos/as de los y las docentes que trabajaban en el momento de la investigación permanecían allí desde hacía varios años, vinculados al proyecto Tutorías. Por otro lado en el momento en el que se realizaron las observaciones se pudo ver el funcionamiento del equipo socio-educativo del liceo, uno de los componentes centrales del trabajo desde el proyecto Tutorías, como un dispositivo de fuerte presencia. En las distintas visitas siempre se vio a alguno de los miembros de este equipo dedicando atención y trabajo directo con distintas situaciones de los y las estudiantes. Durante las observaciones se pudo apreciar también el trabajo en equipo que este grupo de profesionales realizaba en el liceo, la habilitación de espacios propios para que los y las estudiantes estudiaran y la proximidad con ellos. Las docentes que tuvieron en sus aulas a Pedro y Francisco venían trabajando con el apoyo del equipo socio-educativo del proyecto Tutorías en esta forma.

Como síntesis de este primer apartado esta investigación ha encontrado que cada liceo tiene sus particularidades y que ellas deben tenerse en cuenta en el análisis. Las prácticas construidas en los liceos y que serán desarrolladas en los siguientes puntos de este análisis están vinculadas a las peculiaridades de los territorios en donde están situados.

Figuras alojantes

Direcciones

Como un hallazgo importante se ha encontrado que fue esencial la disposición que se tuvo desde la dirección y los equipos educativos de los liceos para propiciar la inclusión y habilitar espacios institucionales (aún cuando algunos docentes observan que debieron estar mejor planificados) para la construcción de las prácticas de enseñanza. Es importante destacar esto porque se constata esta característica en ambos a pesar de algunas diferencias que presentaban de estos espacios en cada uno de los liceos. En el liceo de Manuel la dirección era efectiva y estable y en el liceo de Pedro y Francisco interina y por el año. En el liceo de Manuel el equipo estaba constituido solo por la psicóloga, en el de Pedro y Francisco contaba con tres integrantes entre ellos una psicopedagoga lo que lo hacía una institución

educativa de excepción ya que este recurso es escaso en el CES.

El director y la directora con el apoyo de los equipos técnicos se comportaron como figuras “alojantes”. Duschatzky (2007, p. 28) llama así a los/las docentes que crean condiciones para que lo educativo tenga lugar allí donde no se tienen herramientas para ello. Siguiendo a la autora estos docentes “alojantes”, si bien se sienten demandados por las nuevas y complejas situaciones que deben atender y para las que muchas veces no se sienten preparados, indagan cuál es la capacidad que tienen para funcionar y producir algo significativo educativamente en estas situaciones:

La escuela deviene un espacio cuya habitabilidad depende de los que están a cargo. No es la codificación de sus espacios lo que las hace funcionar, sino la tonalidad que imprimen sus presencias. Presencias vulnerables, perplejas pero porosas a las más inverosímiles señales que abran alguna posibilidad de composición...Habría que pensar cuál es la operatividad de una presencia que [...] pone la palabra donde no la hay, condición donde no se percibe límite alguna.[...].destituida del poder de una función es no obstante, una figura “alojante”. (Duschatzky 2007, p.28)

El trabajo que el director y la directora realizaron fue en favor del diseño de las prácticas con los estudiantes en situación de discapacidad. Cabe aclarar que aunque mayoritariamente la opinión fue positiva frente a la dirección y su gestión también en las entrevistas algunas de las docentes (no así las adscriptas ni la totalidad de los equipos socio-educativos) expresan que sintieron la necesidad de mayor apoyo. Sin embargo, puede decirse que existieron esas acciones alojantes de ambos directores y que estuvieron dadas fundamentalmente en la búsqueda del amparo normativo para que en ejercicio de la autonomía técnica las profesoras pudieran tomar decisiones técnico-pedagógicas sobre sus prácticas.

En el caso del liceo de Manuel, la directora expresa en la entrevista que su preocupación estuvo centrada en articular todas las acciones que realizaron los/las docentes con Manuel con el fin de construir un proyecto institucional inclusivo: “Se trazaron digamos algo así [...] como objetivos institucionales aunque uno nunca lo pensó así, si algo así como ¿qué es importante que aprenda Manuel?” Con este fin expresa que utilizó las coordinaciones docentes para trabajar con la construcción de estrategias didácticas y con la psicopedagoga del estudiante. También expresa que solicitó además a los/las docentes que registraran estas estrategias y puso el registro de todas ellas a disposición de la totalidad del cuerpo docente. Otro aspecto relevante es la expresión de la declaración de confianza acerca de las acciones desarrolladas por la psicóloga y el cuerpo docente. Cuando ella asumió, en el año 2016, la inscripción de Manuel ya se había realizado a partir de acciones que se hicieron durante los

últimos meses de la gestión de la anterior directora. Cuando ella asume por lo tanto la situación que tenía que gestionar había surgido de una decisión en la que no había participado. Continuó esta línea de trabajo respetando y dando espacio para al hacer de la comunidad educativa que había participado en las acciones previas a la inscripción de Manuel. Si bien existe coincidencia en la mayoría de las entrevistas al respecto de la potencia del trabajo que realizaron en equipo, de que se propusieron pensar juntos el abordaje y de que esto fue construido fundamentalmente en las coordinaciones docentes en las seis entrevistas realizadas en el liceo de Manuel existe una docente con una visión diferente.

Charlábamos un poco en las coordinaciones de qué íbamos haciendo cada uno pero quedó como bastante separado lo que hacíamos, como que cada uno dentro de su asignatura iba viendo sus contenidos o cómo los adecuaba y no hubo un plan generalizado; eso sí, fue algo que no logramos coordinar de forma general. Sí nos pasamos bueno "a mí me funcionó tal estrategia con Manuel" entonces lo compartíamos, eso sí, pero no había un criterio unificado de decir "bueno, con Manuel vamos por tal lado en todas las asignaturas" o "tomamos determinados ejes temáticos en todas las asignaturas", eso sí que no lo logramos. (Jimena, profesora de Biología)

En las palabras de la profesora de Biología se aprecia que para esta docente a pesar de que en las coordinaciones se trabajaba la construcción de las prácticas, hubiera sido necesario trabajar en ellas para demarcar criterios (como expectativas de logro, o perfiles de egreso) que todos los docentes tuvieran en común. En todo el resto de las entrevistas realizadas si bien todos reconocen el trabajo impulsado en las coordinaciones por la directora y la psicóloga, cuando se preguntó la elaboración y/o existencia de criterios en común para el egreso de Manuel la respuesta fue negativa.

En el caso del liceo de Pedro y Francisco, el director expresa en la entrevista que al comienzo lo que más le preocupó fue facilitar la accesibilidad y la permanencia de los estudiantes entendida esta como la posibilidad del uso de todos los espacios físicos del liceo (los estudiantes concurrían en silla de ruedas) y de garantizar la libertad y la disponibilidad de los profesores para trabajar con ellos.

Y nosotros lo que primero que nos planteamos fue ¿qué necesitamos para albergar a estos chiquilines?[...] estuvimos viendo lo que podíamos hacer con el baño que teníamos nosotros a ver si podíamos hacer algo que pudiese servir como inclusivo (director del liceo de Pedro y Francisco).

El director expresa que las acciones que realizó fueron la participación de reuniones zonales con el DIE, trabajar a fin de lograr mejorar la situación de accesibilidad con la inspectora de institutos y liceos y con el departamento de arquitectura de CES y tener absoluta

confianza en el accionar del equipo socio-educativo del liceo para llevar adelante las acciones inclusivas. También que dedicó la primera coordinación del año a plantear el tema y a partir de las opiniones del resto de los y las docentes y junto con el equipo socio-educativo en virtud de las circunstancias tanto de los estudiantes como las del liceo realizó las gestiones para ofrecer a los estudiantes un régimen distinto de cursada. Es también importante destacar que solicitó docentes que voluntariamente quisieran trabajar lo que también explica las gestiones para un régimen de cursada por asignatura ya que solo tres docentes se ofrecieron. A su vez relata que gestionó acondicionar un salón en el primer piso del liceo con el fin de trasladar un primer año a planta baja para permitir que los estudiantes pudieran ser incluidos en ese salón dado que el liceo no tenía ascensor. (hay que aclarar que los primeros años se encontraban en el segundo piso del liceo).

Sin embargo también en este caso de las tres docentes que trabajaron con los estudiantes dos de ellas expresan que les hubiera gustado sentir más apoyo institucional ya que la coordinación de las acciones las hicieron únicamente con la psicopedagoga. Una de ellas señala que no fue consultada a pesar de que tanto el director como la psicopedagoga dicen que se consultó a todos los y las docentes. La otra docente señala que hubiera sido bueno reunirse cada quince días pero que eso no estuvo nunca planificado. También expresa que ella pudo llevar bien las prácticas de enseñanza con Pedro y Francisco porque había aprendido a trabajar en situaciones semejantes y coordinando con los colegas por su experiencia anterior de trabajo en Aulas comunitarias, de la que seguía siendo referente territorial y además porque tenía muchos cursos realizados con el DIE.

Estas contradicciones y ambigüedades expresadas a veces en forma de malestar y/o tensiones también se aprecian en el trabajo en aula realizado por las docentes y son desarrolladas en forma más profunda en el apartado dedicado al análisis de las prácticas de aula.

Equipos socio- educativos

Los equipos socio-educativos también gestionaron la implementación de estas prácticas.

En el caso del liceo de Manuel aunque no contaba con un equipo completo sino solo con una psicóloga, fue ella quien realizó las valoraciones profesionales sobre las estrategias a seguir con Manuel. Su trabajo fue de referencia para toda la comunidad educativa y seguidas sus recomendaciones y observaciones. Ella realizó las entrevistas con la madre y articuló acciones entre la psicopedagoga y la asistente terapéutica del estudiante, las Aulas comunitarias y los profesores. Es también un dato significativo su articulación con el DIE.

Las palabras de Gabriela, psicóloga del liceo de Manuel la muestran como figura alojante del trabajo por la inclusión:

[...] este liceo tiene una cercanía y una relación con los alumnos y con las familias que está muy bueno para construir [...] nuevas formas educativas, para pensar para cada uno y con ellos sus oportunidades para su inserción, su camino; es un liceo bien interesante para trabajar.

Silvia, María y Cristina, profesoras de Manuel, reconocen la importancia de la figura de Gabriela orientando el proceso de inclusión. Cristina, la profesora de Química dice al respecto: “Se trabaja mucho con Gabriela en las coordinaciones del liceo, ella es quien nos orienta, ella es la que va a las reuniones y los cursos del DIE y nos trae los materiales”.

En el caso del liceo de Pedro y Francisco, el trabajo con ellos y los profesores lo articuló la psicopedagoga, (quien fue también su profesora de Historia) reuniéndose con sus otras dos colegas que trabajaban con los estudiantes e intercambiando lineamientos con ellas, visitando la escuela especial a la que habían concurrido y seguían vinculados los estudiantes, construyendo guías de trabajo. Las acciones de la psicopedagoga eran muy valoradas en el liceo ya que orientaba buena parte de las intervenciones que el equipo educativo hacía vinculado a las dificultades de aprendizaje de los/las estudiantes. También “la mirada, sobre todo de la trabajadora social, ha sido muy rica para pensar muchas cosas” señalaba Paula la Profesora Orientadora Pedagógica de la institución. Aunque no vinculado directamente a la inclusión de Pedro y Francisco se entiende pertinente por lo determinante que era en la creación de un clima institucional inclusivo señalar que desde el equipo educativo se impulsaba la realización de jornadas de trabajo con expertos/as en temáticas vinculadas a la inclusión y la complejidad del escenario educativo presente en el liceo. Otro elemento que ayudó a construir las prácticas de enseñanza es que las integrantes del equipo educativo participaban de todas las coordinaciones docentes. Se comunicaban habitualmente con los/las profesores/as por distintos mecanismos incluyendo sus correos electrónicos.

Las palabras de Andrea, psicopedagoga del liceo de Pedro y Francisco muestran la concepción de inclusión que orientaba su trabajo.

[...] no es que vamos a arreglar a los alumnos para que funcionen en la clase, ese es otro enunciado que nosotros no lo manejamos, trato verdaderamente de no manejarlo. Porque si no, es como que toda la mirada recae sobre los alumnos, sobre lo que hay que arreglar en ellos[...] en realidad me parece que hay que dirigir la enseñanza hacia la diversidad pero verdaderamente [...]

Estas palabras expresan la forma en la que Andrea aloja el trabajo con lo diverso y la

comprensión de la importancia que tiene para que Pedro y Francisco sean parte del liceo.

Como conclusión puede decirse que esta investigación encuentra que el apoyo, habilitación y orientación que brindaron a los docentes desde la gestión tanto los directores como los equipos educativos fue fundamental para el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Las prácticas extra-áulicas

Los saberes emergentes

En este segundo apartado se analizará la forma que tuvieron los liceos de trabajar desde los espacios extra-áulicos la llegada de Manuel, Pedro y Francisco. Estas acciones evidencian cómo se enriquecieron, fortalecieron y apoyaron desde estos espacios las prácticas de aula que serán explicadas en el último apartado. Fueron realizadas por todos los y las integrantes del centro educativo que tuvieron a su cargo recibir a estos estudiantes y construir el abordaje educativo de la situación. Serán analizadas bajo la categoría teórica de *emergencia* desarrollada por Santos (2005) para explicar los fundamentos de una sociología que estudia lo emergente.

Preguntadas las docentes sobre cómo y cuándo se les había informado de la llegada de los estudiantes al liceo las respuestas fueron diversas pero en todas ellas predomina el componente de que fue con muy poco tiempo previo a su ingreso. Silvia, docente de Manuel, expresa:

En realidad la directora nos comunica que estaba Manuel en tercero en la primera coordinación, nos plantea que hay un material de otros profes que habían trabajado con él en los años anteriores y que lo usáramos como referencia para poder trabajar en las diferentes asignaturas. También Manuel vino con una ayudante terapéutica que ya después, individualmente, nos fue dando algunas pautas más personales, de forma individual a cada profe. Pero eso fue como el conocimiento previo a llegar al salón. No hubo más que eso [...] Lo que hubo el año pasado es que algunos profesores, por ejemplo la profesora de Matemática, que habían trabajado con él en Aulas Comunitarias [...], y había otros dos profes que habían trabajado previamente con él, los dos en aulas. Entonces ya lo conocían y había como otras personas en el liceo a las cuales uno podía acudir que eran específicamente docentes que habían trabajado con él.

María y Cristina respondieron que tenían la información desde el año anterior porque

Manuel ya estaba en el liceo desde segundo año y ellos trabajaban ya en el liceo. Además se había dedicado tiempo para conversar el tema en algunas coordinaciones. En palabras de Cristina:

Yo trabajo en este liceo desde hace cinco años. Por lo tanto no era ajena cuando comencé de la situación ya que se había trabajado el tema en las coordinaciones cuando Manuel ingresó en segundo año. Cuando él llegó a tercer año yo ya sabía desde el año anterior que iba a tener un caso como el de Manuel. Estuve hablando con el profesor de Física, que lo había tenido en segundo sobre qué era lo que podíamos trabajar con él y qué no podíamos esperar que trabajara.

En palabras de María

Yo había tenido una experiencia previa con él en las Aulas Comunitarias y en los campamentos del colegio privado al cual él iba.[...] No fue algo que me preocupó ni que me tomó por sorpresa ya que la experiencia con él había sido positiva.

Las profesoras que trabajaron con Pedro y Francisco fueron tres, Andrea, Cecilia e Inés. Andrea era, además la psicopedagoga del liceo. Salvo esta docente las dos restantes también se enteraron con muy poca antelación del ingreso de los estudiantes.

Cecilia explica:

Yo me entero unas dos semanas antes, que me solicitan si yo acepto en realidad porque no era un trabajo fácil, dentro del liceo hubo profes que no quisieron trabajar con estos chicos, pero a mi me pareció un desafío .

Inés dice:

[...] cómo llegan al liceo no sé [...] yo me entero por casualidad un día antes de que los iba a recibir en mi clase el día siguiente. Me llamó mucho la atención, me descolocó bastante porque no sabía con qué me iba a encontrar, con qué tipo de discapacidad, me dijeron que venían de la escuela x y empecé a preguntar porque no sabía con qué me iba a encontrar en la clase ese día cuando llegara, con qué tipo de discapacidad. Después me dijeron que básicamente eran dificultades motoras las que tenían y después [...] se me acercó el material, el informe que ellos tenían.

Como se ve en las expresiones de las docentes entrevistadas la poca anticipación y la ausencia de información previa al ingreso de los estudiantes es un rasgo en común en las respuestas de cuatro de las seis docentes. Esta circunstancia también estuvo presente durante el primer año de Manuel en el liceo por lo que puede decirse que determinó a todas las docentes y que los saberes con los que trabajaron fueron emergentes, es decir creados a partir de las prácticas que desarrollaron. “El conocimiento avanza en la medida que identifica

creíblemente saberes emergentes o prácticas emergentes”. (Santos, 2005, p. 171). El concepto de emergencias es desarrollado por la sociología planteada por Santos junto con el concepto de ausencias.

Santos estudia los saberes de las *emergencias o emergentes* explicando que estos conocimientos están vinculados a situaciones a las que no se les confiere condición de existencia hasta que no emergen, porque hasta ese momento no están visibilizadas socialmente. Los liceos y las docentes cuyas prácticas de enseñanza se estudiaron construyeron saberes de emergencia a partir de la llegada a los centros educativos de Manuel, Pedro y Francisco. Este conocimiento estuvo apoyado para su desarrollo en los espacios extra-áulicos que crearon y/o mejoraron las condiciones para trabajar en aula con estos estudiantes.

Los y las docentes no estaban preparados/as previamente para trabajar con estos estudiantes pero dieron respuesta a la situación. Los saberes que fueron construidos son conocimientos de esta emergencia. Con este trabajo que hicieron los liceos y sus docentes se visibilizó que las situaciones de adolescentes que presentaban esas características aunque no se veían previamente a la llegada de Manuel, Pedro y Francisco, tenían existencia y necesitaban ser estudiadas. También permitió visibilizar que, esas situaciones eran *ausencias* (De Sousa Santos, 2005) en los liceos estudiados a pesar de haber trabajado con otros estudiantes en situación de discapacidad. Se observó que no se habían reconocido previamente en los liceos como prácticas de enseñanza sobre las que se necesitara construir conocimiento. Santos sostiene que con los saberes de emergencia se torna visible, en un momento histórico determinado y en función de una acumulación de sucesos anteriores, situaciones sociales que una concepción dominante en una época determinada invisibiliza por considerarlas socialmente imposibles. Siguiendo este pensamiento se entiende que los liceos y sus docentes a partir de la llegada de los estudiantes con síndrome de Down y con parálisis cerebral, con los saberes de emergencia que crean, construyen la posibilidad de existencia de lo que anteriormente no era posible de ser pensado.

Santos defiende la potencia de las prácticas sociales que hacen emerger saberes nuevos y crean las posibilidades para que en el futuro ellos aumenten aunque en el presente constituyan avances pequeños e imperfectos. Afirma que esta última condición no debe minimizar las expectativas concretas que a partir de estas experiencias se tengan. Estas expectativas aunque podrán desplegarse mejor a futuro son en el presente “expectativas asentadas en posibilidades y capacidades reales, aquí y ahora [...] medidas por sus posibilidades y capacidades concretas”. (Santos, 2005, p 170-171). Siguiendo esta idea se cree que las prácticas de enseñanza surgidas de la inscripción de estudiantes en situación de

discapacidad, son muy ricas en saberes emergentes que aún no han sido explorados en toda su dimensión. En este sentido se entiende que la continuación del trabajo realizado por los liceos y sus docentes ayudará a minimizar las dudas y ambigüedades que hoy están presentes en las expresiones de algunos docentes entrevistados y a enriquecer el desarrollo de estos saberes. Para explicar la potencia que esta investigación cree tuvo lo creado en los liceos, se recurrirá al concepto de “todavía no” (Bloch, 1995)¹⁸ que utiliza Santos para su análisis. El concepto de “todavía no” parte de entender que aunque lo que se esté construyendo todavía no constituye una forma completa, la contiene. Se entiende que construir las condiciones para el trabajo en aula desde prácticas extra-áulicas es admitir que los conocimientos que estas prácticas visibilizan para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad aunque “todavía no” tienen toda la plenitud en su desarrollo permiten anticiparlo.

Las construcción del conocimiento y la generación de las condiciones para trabajar con estos estudiantes en aula desde prácticas extra-áulicas desde un concepto de “todavía no” también contiene la idea de que aún cuando las prácticas de enseñanza que se han construido no tienen todavía todo el saber, impulsan la construcción de conocimiento sobre cómo trabajar con estudiantes en situación de discapacidad.

Finalmente se entiende que la construcción de conocimiento pedagógico emergente para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad intelectual desde prácticas extra-áulicas permitió empezar a definir principios de acción para construirlas con más potencia en el futuro.

La importancia de lo vincular

De las seis docentes de aula entrevistadas, las tres integrantes de los equipos educativos, las dos adscriptas, las dos direcciones y casi la totalidad de estos/as docentes (la excepción fue una docente de aula) reflejan en sus palabras el valor dado al desarrollo de vínculos de proximidad con sus estudiantes. También expresan el convencimiento de que lo construido desde esta preocupación por la afectividad y por el hecho de que todos/as se sintieran bien, tuvo gran significado en la vida de los estudiantes incluidos, de los/las docentes y de los otros estudiantes.

Gabriela la psicóloga dice con admiración de Manuel

18. Según Bloch la filosofía occidental está dominada por los conceptos de “todo” y “nada”, según los que todo parece estar en relación de latencia, pero donde nada puede surgir. Por eso se trata de un pensamiento estático. Para Bloch “lo posible” es el concepto más ignorado de la filosofía occidental. El concepto puede verse en Santos, 2007, p. 180.

Además él es genial ¿viste? Te hace cada planteo, te pregunta cada cosa, te analiza las situaciones de una manera que vos "bueno, pará que me pongo a pensar". Es un re lindo encuentro el que hemos tenido con él.

Rosario, la directora, a su vez también muestra una imagen en donde expresa una valoración que mira su potencialidad:

Manuel tiene potencial para aprender en el área de lo lógico-matemático es donde está la mayor dificultad [...] pero Historia, Geografía hasta Biología tienen como una parte más narrativa y descriptiva entonces si bien él probablemente haya cosas que no las entienda nunca, él te puede hacer un relato de la Revolución Francesa capaz que nunca sepa lo que es una metáfora [...] pero él te puede hacer un relato de los textos, puede entender lo que es teatro, una cantidad de cosas.

María su profesora de Educación física dice de él:

Yo sabía que era un chiquilín muy activo, muy despierto muy estimulado [...] siempre positivo. Teníamos a favor Manuel y yo que él tenía muy claro la importancia de las reglas para poder realizar el deporte [...]. No le doy tregua con el tema de los hábitos y hemos ido evolucionando muy bien [...] las adecuaciones se hicieron pensando en las características de Manuel pero también en el proyecto de vida que él tenía [...] imaginate que un chiquilín tenga un proyecto de vida cualquier chiquilín imaginate en él lo que significa. (Profesora de Educación física)

La profesora de Química de Manuel también cuenta cómo los estudiantes se preocupan por integrarlo al trabajo en el laboratorio. También, al igual que la profesora de educación física relata la importancia que tuvo tanto para ella como para el colectivo docente el proyecto de vida de Manuel y cómo todos intentaron coordinar sus objetivos programáticos para construir un programa que fuera alcanzable por él con el objetivo de que pudiera construir su proyecto.

Esta creencia en el valor que tenían las prácticas que construyeron en la vida de Manuel y los otros estudiantes recuerdan el postulado acerca de la confianza en la educabilidad de todas las personas que es desarrollada por Meirieu:

Frente a la educabilidad de un sujeto estoy siempre completamente solo y debo creerme todopoderoso, o no soy nada ni tampoco lo es la educabilidad. Sé bien lo escandalosa que puede ser mi postura, cómo contradice el sentido común y cómo se opone a la experiencia cotidiana. Pero conozco también -y todos podemos observar a nuestro alrededor- el precio de la dimisión educativa, pagado con ocasiones perdidas, con resignación al fracaso, con esperanzas frustradas, quizás con vidas arruinadas. (Meirieu, 2012, p. 27)

También en el caso de Pedro y Francisco se ve esta mirada, aunque no de forma absoluta en todos los/las docentes. En donde se refleja con mayor claridad es en las palabras de Andrea y de la profesora de Biología. La primera expresa que lo que valora más positivamente de su integración al liceo es el sentido de pertenencia al grupo de pares que les dio a los adolescentes:

Lo que pueda darles el liceo es muy importante. Yo creo que la experiencia que ellos tuvieron de integración este año ha sido lo más rico de todo. Los chiquilines los quieren pila, juegan con ellos, hacen chistes con las chiquilinas [...]

La docente de Biología de Pedro y Francisco también dice que:

Lo vincular es muy importante; la forma en la que ellos se integran al grupo y la forma en la que se relacionan con los docentes es fundamental para que algo vayan aprendiendo. [...]es un desafío que no se sientan desmotivados.

Víctor, el director del liceo de Pedro y Francisco, valora la buena disposición de los profesores que se propusieron para trabajar con ellos:

Porque ellos en ningún momento pusieron trabas ni nada, al contrario, se brindaron. Y de los gurises también porque los compañeros han sido muy solidarios y han estado muy cercanos a estos chiquilines. Creo que los docentes, las adscriptas y los alumnos es lo más rescatable porque es una experiencia nueva y es algo que han ido llevando de muy buena manera.

En cuanto a estas observaciones en el caso de las prácticas de enseñanza con otra estudiante en situación de discapacidad, en ese caso motriz (la estudiante es Tamara, y las prácticas de enseñanza con ella no fueron estudiadas) se comparte la observación del director. La estudiante tenía un espacio en las tutorías y asistía a todas las asignaturas. En el caso de las prácticas que se estudian (Pedro y Francisco) la buena disposición solo es observable en un comienzo en tres docentes y la adscripta, no así en la Profesora Orientadora Pedagógica (POP) ni en principio en el resto de los docentes de primer año. Con respecto a ellos si bien no fueron entrevistados por no desarrollar prácticas con los estudiantes puede decirse que, al menos la afirmación del director al respecto no solo no puede confirmarse sino que aparece rebatida por las palabras de las otras entrevistadas cuando dicen que la mayoría de los docentes no quiso trabajar con estos estudiantes. En el caso de la docente de idioma español que aceptó trabajar pero es la que mayor malestar manifestó al comienzo y durante todo el tiempo que duró la investigación, debe agregarse que en el seguimiento de la situación de los estudiantes pudo constatar que debieron rendir examen pues no aprobaron la asignatura durante el curso. Es importante aclarar que

aprobaron la materia en el examen con un tribunal en el que se encontraba la profesora del curso antes referida.

Teniendo en cuenta la observación anteriormente realizada puede afirmarse que mayoritariamente las comunidades de docentes que trabajaron con los estudiantes incluidos valoran los aspectos positivos que tuvo la inclusión en los liceos en la vida de estos estudiantes, en la de ellos y en la de los estudiantes compañeros. Le atribuyen valor al encuentro con ellos, en el sentido dado por Spinoza (2005). Este filósofo al desarrollar esta idea expresa que el encuentro ocurre cuando nos dejamos afectar por las situaciones. Nadie sabe lo que puede un cuerpo que se deja afectar, dice Spinoza.

El pasaje de los estudiantes por los liceos no fue indiferente a los docentes. El encuentro desde la afectación no solo debe ser interpretada como afecto. El encuentro con los estudiantes afectó a los docentes que trabajaron con Manuel, Pedro y Francisco. Puede entenderse esta afectación también como un acercamiento desde la “amorosidad” concepto de Jacques Derrida, trabajado por Carlos Skliar.

Para Jacques Derrida, la “amorosidad” tiene que ver con un gesto con la posibilidad de “agarrárselas” con algo y con alguien. “Agarrárselas” porque eso algo (lo otro), ese alguien (el otro) provoca a la vez pasión, ira, temor, atención, desolación, ignorancia, pesadillas, consternación, inclinación hacia su cuerpo, memoria de su rostro, ética y justicia. (Skliar , 2014, pp. 144-145)

La “amorosidad” entendida como lo opuesto a la indiferencia, tal y como lo plantea Skliar, se expresa en algunas de las entrevistas: la adscripta de Manuel dice que “él se hace querer. No pasa desapercibido”, palabras con las que expresaba la afectación y el afecto.

En las docentes que recibieron a Pedro y Francisco en sus aulas se ve también la aceptación del desafío de dejarse afectar por la situación. Estas docentes tuvieron poco tiempo entre el momento en el que se les informó de la inscripción de los estudiantes y el momento de su ingreso al aula. También fueron solo tres las docentes que aceptaron trabajar con ellos y que por ese motivo lo vivieron con más esfuerzo. En el liceo en el que fueron incluidos Pedro y Francisco la experiencia estaba empezando hacía muy poco tiempo en el momento de la investigación por lo que el trabajo de los docentes con estos estudiantes presentaba todas las complejidades de los inicios. Además había una situación familiar que no acompañaba ni sostenía fuertemente la inclusión ya que las familias tenían dificultades muy importantes. Las docentes relatan que muchas veces Pedro y Francisco extraviaban los trabajos que debían llevar por lo que casi la totalidad de lo aprendido debía apoyarse en el trabajo en aula. Además no vivían en la zona y aunque había un transporte de la escuela que los iba a buscar

las docentes relatan que Pedro y Francisco muchas veces faltaban porque no tenían cómo llegar al liceo por ser el lugar en el que vivían lejano y de difícil accesibilidad los días de mal tiempo. Esta situación como lo expresa la adscripta determina que:

Fue complicado, no sabía cómo manejarlo al principio [...] hubo un pánico de qué hacemos, bueno cómo lo hacemos, cómo nos dirigimos porque claro, cuando a mí me dijeron yo no sabía qué tipo de discapacidad tenían [...] Los docentes también se sienten afectados. Bueno, después ellos, son muy simpáticos, pudimos a medida de que el año fue transcurriendo pudimos entablar una relación como cualquier otro alumno [...]. La experiencia fue formativa [...] Yo lo que también resalto, siempre se lo digo a la psicopedagoga es cómo la clase los recibió, vos los ves en un recreo y los compañeros los sacan al patio, en hora libre ponele a veces que vienen y de repente no hay profes, y vos les decís "¿se quieren ir?"; y dicen "no, nos quedamos", y se quedan. Así es que ellos socializan con los compañeros. Son como muy ricos los dos en eso, como que se ve que en la clase entablaron buenas relaciones con los compañeros.

Hay una mirada que observa desde un lugar muy próximo, que se conmueve y se sorprende por lo que Pedro y Francisco afectan el vínculo con sus compañeros de lo que los compañeros afectan a Pedro y Francisco y de cómo toda la situación la afecta a ella. La adscripta comprende la potencia de la situación y lo que puede aprender de ella.

Cecilia, la profesora de Biología, también habla de la afectación. También de creer en la potencia de toda la situación. Habla de sus intentos con los estudiantes. Explica cómo realizó un trabajo especial para ellos, cómo fue buscando distintas estrategias, realizó materiales especiales, un seguimiento personalizado de la situación, los puso a trabajar en grupo con otros estudiantes que los tutoraron siempre respetando la libertad de los otros estudiantes de trabajar o no en grupo: "Hablé mucho con ellos [...] puse en juego todo".

Aunque en el caso de Pedro y Francisco en el momento en el que la investigación se realizó, la inclusión generaba también enojo y frustración cuando las propuestas se veían imposibilitadas por factores externos al accionar de las docentes (como las inasistencias de los estudiantes, y el extravío de los cuadernos) igualmente dos de las tres docentes de aula que trabajaron con ellos y que fueron entrevistadas valoraban la posibilidad de tener una incidencia positiva en la situación de estos estudiantes. Las palabras de Andrea plantean la afectación de la siguiente forma:

afectivamente, me implica mucho [...] uno tiene que estar fuerte porque son situaciones que son dolorosas, de madres que no toleran esos hijos con esa discapacidad [...] es fuertísimo (o sea afectivamente ¿me entendés lo que quiero decirte? [...]). Entonces ir al núcleo de eso

uno tiene que estar con mucha polenta de resistir el embate de eso [...]. Y, bueno, la verdad eso es un desafío que uno tiene como profesional

Estas docentes de Pedro y Francisco trabajaron afectados por la presencia de estos estudiantes en el liceo y la responsabilidad de encontrar nuevas formas para trabajar con ellos.

Docentes que trabajaron en coordinación con sus colegas y reflexionaban sobre sus prácticas

Cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo las razones de ser del por qué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica.

Freire¹⁹

Un elemento importante que surge de las entrevistas es la capacidad que tuvieron las docentes de ser reflexivas con las prácticas que iban construyendo, con lo que podían y con lo que no podían hacer a partir de lo que sabían y de lo que no sabían. Supieron colectivizar dudas y hallazgos y confiar en la propia capacidad para ir a la búsqueda de conocimientos que las ayudaran en lo que no sabían. Elena, adscripta del liceo de Manuel, valoraba de esta forma el trabajo con él: “te obliga a reflexionar y te obliga a acomodarte ante la dificultad [...] te obliga a, bueno, a buscar las maneras a buscar, bueno, no me sirvió esa estrategia, voy por la otra, a ver qué invento, a ver cómo hago”.

Gabriela, psicóloga del liceo decía de Manuel:

Es un desafío porque todo lo diferente nos cuestiona y nos genera cosas. Yo que sé ¿no? otros sentimientos, te puede dar miedo, te puede dar yo que sé, tantas cosas te puede generar [...]. Te genera el desafío de buscar publicaciones, de meterte en la Asociación, de ir a charlas, de escuchar, de ponerle cabeza y pienso [...]. No es un trabajo de hacernos los buenos, es una cuestión de conseguir resultados y que Manuel esté incluido verdaderamente y que logre su autonomía y que pueda ser una persona autónoma, independiente, que la enseñanza media le dé esa formación, o el culminar el ciclo, el bachillerato ahora cuando arranque [...]

Cristina profesora de Química de Manuel expresa también:

19. Freire, P. 2008, p. 40

Yo estuve coordinando con los compañeros que trabajaron con él el año pasado y estuvimos conversando sobre qué cosas se podían hacer en la asignatura y que cosas no podíamos esperar que lo hiciera porque el programa de Química es muy abstracto y ese nivel de abstracción él no lo tiene. Yo tenía que ir a algo que él pudiera vincular con su vida cotidiana [...]. Se precisa más cosas para trabajar con estudiantes con Síndrome de Down [...]. La directora está abierta a todas las propuestas con las que quisiéramos trabajar [...] y Gabriela, la psicóloga, se vinculó con la Asociación de Síndrome de Down y por esos caminos anduvimos buscando estrategias [...] pero yo como docente no sé si cumplí los objetivos que me propuse [...] no sé si está incluido. Es una situación contradictoria.

En el caso de Pedro y Francisco Andrea, profesora de Historia y psicopedagoga observa al respecto de cómo ha tenido que pensar y replantearse conceptualmente lo que podían o no podían hacer debido a las dificultades cognitivas:

Son chiquilines que si bien tienen una problemática muy grande iba a decir "discapacidad" pero después [...] una problemática muy grande física y también, claro, intelectual bueno, la verdad es que ellos se esfuerzan para vincularse, para comprender, para participar, para formar parte del grupo.

Cecilia, profesora de Biología, dice al respecto:

El trabajo con ellos me gustó [...] hay que trabajarlo cuerpo a cuerpo [...] pude haber tenido errores [...] esto también es aprender. Nosotros aprendimos continuamente.

En estas reflexiones aparecen algunos de los fundamentos y valoraciones con las que trabajaron las docentes que tuvieron en sus aulas a estos estudiantes a dejarse *afectar* por la situación. Estas reflexiones y valoraciones fueron en su gran mayoría realizadas desde consideraciones de carácter ético. Las docentes demuestran en las entrevistas la importancia de saber mirarlos, querer mirarlos, preocuparse por entenderlos por saber cómo aprendían. También reconocerles las potencialidades, no desalentarse con las dificultades, valorarlos, hacerse responsables por los efectos que el gesto de educar provocó en sus vidas, encontrar el gusto a lo que se hace, sentirlo. Además expresan buscar la cercanía con los estudiantes, aceptar las imperfecciones en lo construido, disfrutar con el aprender y esforzarse por ello, enfrentar las frustraciones

Los requisitos éticos [de la formación de los docentes] son cada vez más cruciales en un mundo que se está tornando cada vez menos ético [...] esa clase de formación exige la reflexión del papel que cada uno desempeña en el mundo [...](Freire, 2014, pp. 60-62).

Las palabras de Freire explican las de las docentes que trabajaron con Manuel, Pedro y Francisco. Éstas se preguntaron por su rol en la vida de los estudiantes. Como se aprecia para las docentes tuvo un gran peso la revisión de la propia práctica.

El espacio de coordinación funcionó para el intercambio de prácticas, reflexión pedagógica y la construcción de saberes. Rosario, directora del liceo, dice al respecto:

Pero con Manuel, justamente, los profes era como que aprovechaban a juntarse para ver si podían coordinar tareas o trabajos entre dos o más materias o que pudieran desde un tema trabajar varias asignaturas. Aprovecharon esos espacios como para coordinar y planificar alguna actividad para después trabajarla en clase y que Manuel la pudiera ver y hacer esa relación en diferentes asignaturas.

Elena, adscripta de Manuel dice también referido a la coordinación y su importancia para articular el trabajo:

Los profes era como que aprovechaban a juntarse para ver si podían coordinar tareas o trabajos entre dos o más materias o que pudieran desde un tema trabajar varias asignaturas. Aprovechar esos espacios como para coordinar y planificar alguna actividad para después trabajarla en clase y que Lautaro la pudiera ver y hacer esa relación en diferentes asignaturas.

Gabriela, la Psicóloga, también aporta en sus palabras la valoración positiva acerca de la coordinación docente:

Nos juntamos a pensar [...] Cuando una estrategia resulta exitosa para un compañero la comparte con otro, en las reuniones, en las coordinaciones ("yo hice tal cosa", "yo hice tal otra"); no son imposibles. Lo que pasa que hay cosas básicas que los gurises necesitan cuando se encuentran con dificultades de aprendizaje ¿no? más tiempo, más escucha, más cercanía, más dedicación”

En el liceo de Manuel todas las profesoras entrevistadas (aunque en algún caso señalan que ha sido insuficiente) han expresado que han abordado y trabajado en el espacio de las coordinaciones. También trabajaron en las coordinaciones con la psicopedagoga que ayudaba a Manuel y que constituía un recurso que aportaba la familia.

Las profesoras del liceo al que concurrían Pedro y Francisco, si bien también abordaron el trabajo en coordinación esto se hizo únicamente con la psicopedagoga. Una sola vez y en un comienzo el trabajo fue abordado en la coordinación con el resto de sus compañeros docentes. Debe tenerse en cuenta que en este liceo la inserción se realizó de forma distinta al liceo de Manuel. Pedro y Francisco cursaban solo tres asignaturas.

Docentes que realizaron el trabajo en redes territoriales de expertos

Otro componente del trabajo pedagógico que realizaron fue que se articuló con otros equipos técnicos de los territorios en los que se asentaban los liceos con los que trabajaron en redes de profesionales y en los que buscaron apoyo frente a lo que no sabían cómo construir.

En el caso del liceo de Manuel trabajaron el primer año (2016) articulando con las Aulas Comunitarias de la zona. Durante el 2017 el trabajo fue con los profesionales contratados por la familia. Se plantearon para el año 2018 mejorar esta articulación y trabajo en redes realizando contactos con la Fundación de Síndrome de Down con el objetivo de obtener más herramientas de trabajo. Al respecto de la articulación con Aulas Comunitarias consideraba Gabriela, la psicóloga de la institución:

Aulas era una propuesta pedagógica con seguimiento, con un equipo de gente con el que trabajamos todo el año [...] A ellos les interesaba y les gustaba este liceo y bueno, hicimos una entrevista y un encuentro para arrancar a trabajar juntos.

Las entrevistadas resaltaron el trabajo de asesoramiento de la profesora de Matemática una de las docentes que había trabajado en el liceo y en Aulas Comunitarias y que no fue entrevistada ya que en el momento de la investigación ya no formaba parte de la institución.

Silvia, profesora de Manuel también señala

Lo que hubo es que algunos profesores, por ejemplo la profesora de Matemática, habían trabajado con él en Aulas Comunitarias. En realidad no es la misma profe pero hay una profe que estaba en Aulas, lo tuvo a Manuel, y había otros dos profes que habían trabajado previamente con él, los dos en Aulas [...]. Pero, bueno, tenía que ver con la experiencia de ellas cómo habían logrado trabajar con él, cuando uno se acercaba nos planteaban algunas pautas de cómo ellas habían trabajado.

Esta forma de trabajar bajo orientación técnica de docentes que tenían una experiencia acumulada previa, permitió seguridad en el equipo docente de segundo año y en el nuevo equipo docente que tenía que trabajar con Manuel en su pasaje a tercer año. También les permitió reflexionar e indagar cómo construir el saber de un tema del que nada sabían: cómo proponer las actividades desde cada asignatura, qué procesos y aprendizajes era capaz de desarrollar Manuel, cuáles actividades le iban a resultar más difíciles y cuáles no iba a poder realizar.

Otra de las formas con las que el liceo de Manuel trabajó fue la de reunirse e intercambiar información así como discutir estrategias de abordaje con las profesionales contratadas por la familia para Manuel :una acompañante terapéutica que ingresaba a clase con el estudiante y apoyaba el trabajo de los docentes y una psicopedagoga.

En el caso del liceo de Pedro y Francisco tanto el equipo de dirección, como la psicopedagoga y la asistente social realizaron contactos durante el primer año con la escuela a la que ellos iban con anterioridad. Si bien se encontraron al comienzo algunas dificultades durante el primer año esta situación mejoró mucho durante el segundo año y lograron un vínculo más fuerte con las maestras de la escuela especializada así como el registro y la inscripción de los estudiantes en el liceo lo que mejoró la proyección del trabajo con ellos. La reinención de saberes se da a partir de que se pusieron a pensar los problemas reales que tenían para trabajar con los estudiantes. Estos problemas estaban potenciados también como en el caso de Manuel por el hecho de no estar formados para trabajar con estos estudiantes.

El liceo en el que Manuel cursaba su tercer año de Ciclo Básico en el momento de la investigación trabajaba desde una concepción pedagógica donde era importante la implicancia con los y las habitantes de la zona y sus distintas situaciones. Esto aparece en el relato de las entrevistadas cuando se les preguntaba cómo llega Manuel al liceo. Ellas explicaban que la familia de Manuel había llegado al liceo luego de probar otras posibilidades y que fueron orientados por las Aulas comunitarias que conocían el liceo gracias al trabajo que se realizaba en articulación territorial. El liceo, tomó la inscripción porque el estudiante vivía en la zona del centro educativo y porque se trabajaba articuladamente con Aulas comunitarias. Si bien el liceo nunca había recibido con anterioridad a un estudiante con síndrome de Down, sí había inscripto a estudiantes con otras situaciones de discapacidad, intelectuales, motrices, baja visión. En el momento en el que Manuel cursaba también lo hacía en el liceo otro estudiante en situación de discapacidad motriz.

La coordinación/articulación territorial con expertos y técnicos de otras instituciones y la apertura a desarrollar acciones en este sentido en los territorios también estuvo presente en el caso de Pedro y Francisco.

El ingreso en el liceo estudiado se realizó por iniciativa de otro centro educativo en este caso la escuela especial a la que iban con anterioridad. La directora de la escuela, que queda en las proximidades del liceo y que trabaja con estudiantes en situación de discapacidad motriz e intelectual, luego de que estos estudiantes junto a otros nueve aprobaran la acreditación con la que culminaban la enseñanza primaria, articuló a nivel central del CES con el Departamento Integral del Estudiante con la finalidad de encontrar un centro educativo que tuviera las condiciones adecuadas para la continuidad educativa de estos estudiantes. De los nueve estudiantes que acreditaron primaria, la escuela entendió que solo Pedro y Francisco se encontraban en condiciones de ingresar a enseñanza media. El DIE estudió la situación y sugirió que la inserción fuera en el liceo en el que finalmente se inscribieron y en el que se realizó esta investigación. El liceo entre otras condiciones que a criterio del DIE favorecerían

la inserción tenía la de estar en una zona próxima a la escuela. Luego de realizar estas gestiones la articulación dejó de hacerse a nivel central y pasó a trabajarse desde lo territorial.

La articulación entre la escuela y el liceo no resultó fácil durante el primer año de inserción de Pedro y Francisco que fue en el que se realizó la investigación aunque mejoró mucho durante el segundo año, en el que se siguió durante los primeros meses la investigación por razones que fueron explicitadas en el apartado metodológico. Algunas situaciones explican esas dificultades durante el primer año: en primer lugar quien tuvo la iniciativa de estas gestiones de articulación, la directora de la escuela, dejó la institución durante ese mismo año. También, en el liceo, la dirección cambió y el director entrante si bien expresó su compromiso con llevar adelante las acciones para la inclusión se encontraba condicionado ya que no le era posible pensar acciones con mayor proyección debido a su situación en el liceo donde era interino y por un año. Estas circunstancias condicionaron las primeras acciones del liceo ya que les llevó a tener cierta inseguridad con respecto al alcance de la tarea que se habían propuesto y a su efectivo impacto y continuidad. Según explicaba el director interino durante los meses en los que transcurrió la investigación se estaba intentando reiniciar el vínculo con la escuela. Las dificultades llegaron al punto de plantearse recién para fines del año obtener la documentación que permitiera que los estudiantes se encontraran efectivamente inscriptos en el liceo. Si bien se reconocía el trabajo de la escuela en el acompañamiento a las tareas que el liceo les mandaba, durante el primer año en el que Pedro y Francisco estuvieron en el liceo y en el que se llevó a cabo la mayor parte de esta investigación, las docentes y el equipo socio-educativo y también su director encontraron que era insuficiente aún la articulación. Decía al respecto Andrea la psicopedagoga del liceo:

La escuela está pendiente de ellos y los ayudan a hacer los deberes y eso pero también si ellos les dijeran, bueno, "no tenemos deberes", queda así ¿no? [...] Bueno, creo que ahí hay que articular eso, entre nosotros, las personas que están en torno a ellos. Se necesita una red un poquito más grande.

En estas palabras queda clara la importancia que le atribuye la entrevistada al apoyo desde redes de especialistas y/o expertos en el área de la educación y la discapacidad para la construcción de las prácticas de enseñanza en un liceo y con unos docentes que no contaban con los saberes necesarios para hacerlo.

Las prácticas de aula

En este último apartado se desarrollará la forma de trabajo pedagógico que construyeron las docentes en las aulas.

A medida que iban buscando cómo trabajar con los estudiantes las docentes en sus aulas van construyendo lo que se considera un *acontecimiento* educativo. Este no supone la construcción acabada de las prácticas, ni supone que todo el proceso se haya transitado sin dudas, sin cuestionamientos ni ambigüedades. Lo que si supone es que él constituye la apertura de otros caminos en la construcción de las prácticas de enseñanza, que se demostró que tienen posibilidades de ser transitados y que presentan diferencias a los habituales. Siguiendo a Lazzarato se entiende que el *acontecimiento* que se creó fueron las prácticas de aula investigadas. “El acontecimiento revela la naturaleza de una situación a partir de la construcción de una pregunta o como problema” (2010, p. 45). Estos otros posibles caminos que se abrieron estuvieron constituidos por otros formatos pedagógico-didácticos que se propusieron las docentes para que estos estudiantes pudieran habitar las aulas. Estos fueron contruidos tanto desde la dimensión vincular como desde la dimensión pedagógico-didáctica. Constituyen formas diferentes de trabajo que se presentan como alternativa con respecto a los formatos curriculares del plan Reformulación 2006 para Ciclo Básico (Plan en el que fueron inscriptos estos estudiantes) y también con respecto a las formas de los programas actuales que propone ese plan para las distintas asignaturas. Por lo anteriormente expresado se entiende que las prácticas de enseñanza estudiadas constituyen un registro de la posibilidad de construir un hacer distinto y de su potencia educativa. Las docentes y los liceos investigados durante el período de este trabajo transitaron estos caminos debido a que se preguntaron por el qué hacer con estos adolescentes, el cómo hacerlo y el por qué hacerlo. No construyeron respuestas finales pero abrieron nuevas e interesantes preguntas para abordar el trabajo en enseñanza media pública uruguaya con estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

El papel del trabajo con las adecuaciones curriculares

Las docentes que desarrollaron las prácticas de enseñanza con estudiantes con Síndrome de Down y parálisis cerebral, encontraron cómo potenciar herramientas que el sistema ya tenía. Entre estas herramientas/dispositivos se encuentran las adecuaciones curriculares. El recurso pedagógico-didáctico utilizado por las docentes para trabajar con Manuel, Pedro y Francisco en el aula fue el de adecuar las distintas propuestas frente a cada tema con el que trabajaban, a las características, ritmo y estrategias de aprendizaje de ellos. Emplearon diversos caminos, desde los más simples (por ejemplo trabajar con textos con letra

más grande, con el apoyo de imágenes como refuerzo del texto, llevar propuestas de actividades con consignas concretas y muy secuenciadas), hasta otros más complejos como construir toda la unidad programática de forma enteramente nueva para el grado de dificultad y ritmo de aprendizaje que estos estudiantes presentaban.

En el liceo en el que Manuel estaba cursando su tercer año de Ciclo básico, en el momento de la investigación todas las profesoras entrevistadas que trabajaron con él hicieron adecuaciones curriculares. Silvia, profesora de Manuel dice:

En el programa de Biología yo tomo como eje la Salud [...] es un tema muy amplio [...]. Hay contenidos que para él fueron accesibles, que los pudo comprender, y otros que no. Aquellas cosas más abstractas son las que más le complicaba entenderlas entonces, bueno, íbamos a lo concreto y acotábamos el contenido [...]. Y trabajar mucho con imágenes, que reconociera imágenes, que pudiera vincular los conceptos con imágenes; y que también, como el programa de Biología de tercero es muy actitudinal, también ayuda bastante.

María profesora de Educación Física dice:

Él motrizmente presenta alguna dificultad, aunque viene muy estimulado desde la casa por las actividades que realiza, [...] yo lo que hacía si yo daba una consigna y él se atrasaba o no la entendía, arrancaban los compañeros [...] y yo le explicaba nuevamente a él, o usaba la observación, le pedía que observara a sus compañeros, o también le pedía algún compañero. Las actividades concretas no le ofrecían dificultades, por ejemplo corro y vuelvo, pero si yo armo un circuito por ejemplo corro hago talones a glúteos después corro y salto, ahí eso era más complejo y tenía dificultades Es ahí que yo me detengo y me acerco a él, le pido que observe, le repito y luego sí, que ejecute.”

La profesora de Química explica que básicamente lo que utilizó fueron ejercicios prácticos vinculados con situaciones concretas que se presentan en la vida.

Los recursos utilizados con Manuel, presentes como orientaciones en la Guía de adecuaciones curriculares, pueden resumirse en acotar el contenido a conceptos concretos, trabajo con imágenes vinculando conceptos a ellas, más tiempo para la realización de los trabajos, apoyo de los compañeros, reiteración de las consignas, observación e imitación de los compañeros, trabajo con situaciones concretas, trabajo más personalizado.

En el caso de Pedro y Francisco también las docentes trabajaron a partir de las adecuaciones curriculares. Además el liceo adecuó el plan ya que se los inscribió para cursar por asignaturas el Plan 2006 y se los evaluó al amparo de una normativa del CES para estudiantes extraedad y en régimen de nocturnidad, que les permitió la aprobación en cada asignatura y no como la normativa general del plan establece para los otros estudiantes. El

trabajo de las profesoras se hizo bajo la orientación que brindó Andrea, psicopedagoga y profesora de Historia de Pedro y Francisco. Ella confeccionó para trabajar con el resto de sus colegas materiales para estos estudiantes y otros que tenían otras dificultades en sus aprendizajes. Esto lo hizo desde el espacio de las tutorías.

Trabajamos con un material de Feldman [...] que tiene un trabajo de tipo Manual [...] se trata de que podamos ver (un poco la idea viene de Alicia Fernández sobre las modalidades de aprendizaje), ver qué traen los chiquilines, ver qué es una dificultad.

Andrea explicaba la concepción del trabajo que realizaba con estos estudiantes pero también con aquellos con dificultades de aprendizaje. La docente trabajaba con estos estudiantes en aula curricular y en aula de tutoría en formato de equipo con otros docentes. Este trabajo no partía de seguir los componentes de un diagnóstico médico sino de realizar un diagnóstico pedagógico. Estaba a cargo de los propios docentes:

Me parece que hay abuso de eso, digamos, se ve que hay mucho abuso sobre lo que significa el diagnóstico,[...] Entonces lo que yo sí hago, es utilizar técnicas exploratorias [...] trabajo sobre lectura y sobre escritura y hago un informe pedagógico, que es como de observación de lo que se ve que hace el estudiante.

Posicionar como más importante que el diagnóstico clínico el informe pedagógico que las docentes realizaban donde el centro era la percepción del docente acerca de la forma de funcionamiento de los estudiantes fue un “acontecimiento educativo” porque supuso un cambio, una reconversión subjetiva que develó aquello de lo que era capaz de hacer un docente. Fue significativo también porque rompió con una concepción muy arraigada en los docentes que es percibida en términos binarios expresada como tener o no tener un diagnóstico clínico que habilite y oriente. En el posicionamiento de Andrea no importaba más para el trabajo el diagnóstico clínico que lo que podían hacer las docentes en sus propios informes. Esto las ayudó a permitirse aprender cómo eran estos estudiantes y también cómo trabajar con ellos con las características que presentaban. Se observó en forma también germinal un corrimiento de una hegemonía de la concepción saber igual a poder. Esto ocurrió a partir de que se comenzó a dar una forma de diálogo/disputa de poder de carácter epistemológico entre los saberes docentes con los saberes de otros profesionales que han dominado en el área de la producción de conocimiento sobre la discapacidad, que no pertenecen al área de la pedagogía. Como consecuencia de este corrimiento se constata que al menos dos de las seis docentes de aula entrevistadas sienten que son productoras y portadores también de conocimiento sobre el tema. Lo interesante de estas docentes es que han trabajado previamente en otros programas o proyectos de inclusión del CES y se han formado en ello.

Cecilia profesora de Biología de Pedro y Francisco dice:

Empecé a hacer fichas explicativas diferenciales para ellos que consistían en un texto explicativo, figuras, muchas figuras y dibujos y después preguntas sobre el tema. Luego trabajé en clase con dos pizarrones por un lado con el desarrollo de todos los conceptos en forma completa y el otro con conceptos simples y ejercicios que estaban vinculados a los conceptos que iba trabajando en el pizarrón, tenían que completar espacios, mucho dibujo con nombres, con flechas.

De las tres profesoras de Pedro y Francisco solo la profesora de idioma español expresa en las entrevistas que prácticamente no logró trabajar en aula con ellos por sus continuas inasistencias y cuestiona la opción institucional de trabajo con esos estudiantes porque la asistencia tan limitada afectaba las posibilidades de hacer mejores procesos de aprendizaje:

Vi que faltaban muchísimo. (hay uno que faltó una cantidad y el otro no tanto) Yo creo que deberían estar cursando todas las materias como todo el mundo. No por partecitas, porque las tres materias que están cursando vienen dos horas a la semana a cada materia entonces no pueden rendir (Es mi opinión ¿no?) en la mía que es una materia de cinco horas no pueden rendir en dos horas y faltando como faltan. Yo creo que si se viera la posibilidad de que vinieran todos los días a todas las asignaturas (que eso también se complica un poco por el tema de la movilidad de ellos, de los hábitos que no tienen. Tendrían que tener un acompañante) pero yo creo que rendiría si pudieran rendir todas las asignaturas.

Respecto al trabajo de Andrea ella reconoce que le ha dado mayor posibilidad que tenía una formación como psicopedagoga además de la presencia de su practicante del IPA lo que le dio un apoyo docente que ella consideraba una necesidad y un privilegio para el trabajo con Pedro y Francisco. La profesora de Biología elaboró fichas, recurrió a preguntas, imágenes, vinculación de conceptos con imágenes, códigos de colores. Estas estrategias fueron aprendidas en su trabajo en Aulas Comunitarias.

En conclusión el trabajo en el aula que desarrollaron las docentes básicamente a partir de las adecuaciones curriculares habilitó modificaciones a los programas y a las evaluaciones de las distintas asignaturas (a través de la consulta a la “Guía de las Adecuaciones Curriculares” elaborada por el DIE). En uno de los casos estudiados también se obtuvo la flexibilización de algunos de los componentes con los que se organizó el diseño curricular (Pedro y Francisco cursaron su año aprobando cada asignatura de forma independiente y flexibilizando la exigencia de las asistencias durante su primer año en el liceo). De esta forma los liceos pusieron en movimiento la exploración de nuevas formas de trabajar con lo que ya existía pero que no estaban siendo usadas en toda su potencia. Estas nuevas formas se apoyan

en concepciones pedagógico-didácticas que de forma incipiente disputan las lógicas de trabajo pedagógico-didáctico con otras formas que trabajan desde una concepción homogénea y priorizando el cumplimiento del contenido de los programas de estudio. Las “adecuaciones curriculares” son dispositivos didáctico-pedagógicos para adecuar las propuestas de trabajo a las características de los estudiantes, cuya conceptualización pertenece al DIE y su diseño es realizado por los liceos y los profesores. Para realizar este trabajo no solo las docentes sino las direcciones y los equipos socio-educativos de los liceos desplazaron el centro desde lo disciplinar vinculado a una concepción pedagógica que trabaja desde propuestas iguales para todos y todas los y las estudiantes, a la construcción desde lo metodológico de abordajes diferentes de los contenidos programáticos contemplando en estas propuestas diversas la diversidad y heterogeneidad. La centralidad del trabajo también estuvo en la construcción del vínculo educativo con los estudiantes, la comprensión y el reconocimiento de la forma de elaboración del conocimiento de cada uno de ellos. Aunque en forma incipiente y no libre de debates y controversias, estas docentes e instituciones han iniciado un proceso de construcción de prácticas de enseñanza diferentes en el que se empiezan a incorporar otros saberes como los de la Psicopedagogía. En este sentido es que debe tenerse en cuenta la importancia del enfoque y la orientación que desde este campo ha brindado en CES *La guía de las adecuaciones curriculares*. En ella se aportan además de indicaciones prácticas a los profesores, bibliografía para profundizar en la comprensión de la temática. Por ejemplo Rebeca Anijovich (2014) y sus aportes sobre cómo gestionar aulas heterogéneas.

Por otro lado en la búsqueda del desarrollo de teoría para la educación inclusiva debe tenerse en cuenta también la concepción ya clásica de la existencia de múltiples inteligencias (ocho según postula Howard Gardner 1991,1993,1997).

También aporta al desarrollo de cómo trabajar en educación inclusiva la obra de Tomlinson (2008) y sus orientaciones. La autora tomando los planteamientos de Gardner (2001) sobre la inteligencia, también recuerda que los modos en los que se piensa y aprende son variados. El profesor del aula diferenciada, postulado por Tomlinson, comprende que no está demostrando ningún respeto por sus estudiantes si ignora sus diferencias frente al aprendizaje. Por ello recomienda la autora tratar de averiguar continuamente lo que cada alumno necesita para aprender de manera más eficaz e intentar proporcionar opciones adecuadas para cada individuo siempre que puede. (Tomlinson, 2008, p. 34).

Estos autores mencionados y otros posicionan la teoría de que todo lo que se aprende depende de cómo se lo aprenda, que la inteligencia es algo fluido y no fijo y que ella se incrementa en la medida en la que la sea estimulada, entre otros conocidos postulados

Ainscow avanza en esta idea proponiendo que este cambio implica uno anterior:

Los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias beneficiar a todos los alumnos. Una formulación de tal naturaleza supone que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades especiales pasen a ser considerados como el estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico. (Ainscow, 2003, p. 2)

Estas apreciaciones que realizan Tomlinson y Ainscow están presentes en los casos analizados. Las búsquedas de los docentes identificaron las diferencias y las necesidades de los estudiantes. En el caso de las docentes que habían trabajado en Aulas Comunitarias o en el proyecto PIU y tutorías, utilizaron estrategias ya aprendidas que habían sido usadas para trabajar con otros estudiantes con dificultades desde los espacios inclusores en los que habían estado o estaban como insumo de las prácticas construidas para Manuel, Pedro y Francisco.

El no saber: entre la oportunidad para la construcción y las limitaciones

El no saber como impulso para la búsqueda

La experiencia educativa, o simplemente la experiencia no puede sino nacer del encuentro con problemas [...] que como lo dice bellamente Deleuze devuelve al individuo al ser.

Duschatzky.²⁰

Esta investigación ha encontrado que las prácticas educativas con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual como acontecimientos nacieron de atender el problema que tenían que resolver los docentes. Este básicamente se relacionaba con el *no saber docente* sobre cómo trabajar con estos estudiantes. El no saber, siguiendo a Duschatzky (2017, p. 21), nombra un estado de ausencia de conocimientos pedagógicos para trabajar circunstancias complejas. Este no saber es el que provoca un sentimiento de carencia en los docentes cuando se enfrentan a estas situaciones. Este sentimiento puede vivirse, dice Duschatzky (2014), también como su opuesto y cuando así ocurre moviliza la capacidad creadora del docente.

En los dos liceos en donde se estudiaron las prácticas de enseñanza los docentes vivieron la circunstancia entre los dos sentimientos: carencia y posibilidad. En el liceo de Manuel el “no saber” como problema que movilizó la potencia/posibilidad para la creación de los docentes fue vivido por el colectivo en un comienzo casi sin tensiones. Este escenario se transforma al egreso de Manuel de Ciclo Básico. Este egreso fue vivido por los docentes con

20. Duschatzky, Silvia (2014). *Política de lo involuntario*. Documentos del Seminario Pedagogía Mutante. Buenos Aires: Flacso, Argentina

muchas dudas e interrogantes provocadas por las carencias que desde su perspectiva el pasaje de Manuel por el centro educativo tuvo.

Las palabras de Gabriela, psicóloga del liceo en el que estudia Manuel, recuerda la potencia de los comienzos. En el momento del ingreso los/las docentes se pusieron a pensar qué hacer con esa situación nueva que se presentaba:

No hubo un paramos a pensar si sí o si no; lo que hubo es un "bueno, bueno ¿cómo arrancamos? ¿Por dónde arrancamos? ¿Qué hacemos? ¿Cómo lo sumamos? ¿Cómo acompañarlo?". De hecho ahora nos estamos enfrentando a que Manuel decidió hacer el Bachillerato, porque el ya termina este año el Ciclo básico, y, bueno volvemos a enfrentarnos a un nuevo desafío, a pensar la educación curricular de otra manera y a todo lo que él se va a enfrentar ¿no? para terminar Bachillerato.

En el liceo de Pedro y Francisco los y las docentes sienten frente al “no saber” un fuerte desacomodo al comienzo lo que provoca muchas tensiones. Esta posición se va transformando durante el proceso aunque siempre con la salvedad de que solo tres docentes trabajan con ellos. De estas tres, dos van encontrando la forma de realizar el trabajo. Debe observarse que son precisamente aquellas que tenían experiencia previa y formación en inclusión.

También al comienzo recuerda la adscripta de Pedro y Francisco que le resultó complejo acercarse a ellos y construir una intervención para su apoyo:

[...] porque no estamos capacitados para trabajar con las diferentes y distintas discapacidades que hay. O sea no con todos los chiquilines. Al principio me afectó en lo emocional pila porque yo en realidad no había trabajado y claro, como que me chocó un poco o sea la realidad de los dos.

Estas palabras de la adscripta refieren a la situación de extrema vulnerabilidad de los estudiantes debido a que la parálisis cerebral afectaba el desarrollo motriz además del intelectual. Realiza una articulación con una de las maestras de la escuela y al obtener información sobre cómo trabajar con ellos va entendiendo un poco más la situación. “Es todo un trabajo de hormiguita” dice Florencia, la adscripta. A medida que va desarrollando el trabajo con los estudiantes empieza a encontrar caminos para ello. Solamente en el relato de una de las seis docentes entrevistadas se encuentra la incapacidad de revertir el malestar con el que vivía el no saber cómo trabajar la situación. En ese caso el malestar se debía tanto al hecho de sentir que no estaba preparada para trabajarla, a declarar que no se la consultó y a la frustración que sentía al ver que sus intentos y expectativas pre-existentes no prosperaban.

Las cinco docentes restantes si bien también sienten desacomodo frente a ese “no

saber” pedagógico necesario para trabajar con las complejas circunstancias que se les presentaban, se proponen construir ese saber/poder.

Puede decirse que en la mayoría de las profesoras entrevistadas empieza a ser disputado el sentimiento de carencia por otro sentimiento/pensamiento: la búsqueda del saber y de los apoyos necesarios para habilitar al máximo las posibilidades de Manuel, Pedro y Francisco.

María, profesora de Biología de Manuel dice:

Lo que se va haciendo es sobre la marcha y sobre el conocimiento de este caso particular de Manuel, [...] ahora la psicóloga nos comentaba que se está haciendo una gestión para ver si alguien de la Asociación del Síndrome de Down del Uruguay puede venir hasta acá para el año que viene para tratar de mejorar lo más posible las prácticas con Manuel en particular y con otros alumnos que puedan llegar a venir.

Andrea, una de las docentes y psicopedagoga del liceo de Pedro y Francisco, dice:

En el caso de Historia, que es una materia que tiene tres horas, ellos vienen a clase dos horas todos los días martes y la otra hora con tareas domiciliarias que yo les mando y que ellos hacen en la escuela, con la directora actual de la escuela o con alguna maestra que está con ellos allí. Lo mismo Idioma Español y Biología, son las tres materias con las que trabajamos [...]. Bueno, eso fue lo que diagramamos a principio de año, buscando todas las posibilidades

En las entrevistas realizadas puede verse que las docentes que han trabajado con Manuel, Pedro y Francisco han tenido que desarrollar una concepción más abierta y flexible de la planificación, de los contenidos y de las formas a trabajar, de la organización que dan a los tiempos y los espacios en los que realizan su tarea. Estas docentes han tenido que alojar lo no programado y lo diferente en su trabajo “mucho fue ensayo y error”, como dice Rosario, la directora del liceo en donde Manuel estudiaba.

Alguna de las docentes también relataba que no era la primera vez que se enfrentaban a un “no saber” cómo trabajar con estudiantes (ya que anteriormente habían tenido otras situaciones para las cuales tampoco se sentían preparados) y que debían buscar recursos para hacerlo. En las entrevistas expresaban que se plantearon trabajar con Manuel, Pedro y Francisco de la misma forma en la que trabajaron con otros estudiantes con otras dificultades cognitivas.

Elena, la adscripta de Manuel, dice al respecto de cómo trabajaron los docentes:

Todos los docentes han hecho una reforma, una adecuación en un sentido o en otro, para trabajar con Manuel, pero también se han hecho adecuaciones a otros chicos que no son

Manuel, que no tienen el mismo síndrome pero que tienen otras dificultades de la vida o intelectuales que llevan a que vos tengas que trabajar distinto porque si no el chiquilín no sale adelante.

Silvia, una de las profesoras de Manuel, recuerda que cuando empezó el trabajo con él se tomó el tiempo para entenderlo:

[...] ver cómo interactuaba en la clase con uno, con los compañeros, qué cosas él tenía ganas de hacer. [...] a su ritmo, manejando el tiempo de la clase con los tiempos de él [...], ir viendo sus habilidades, por ejemplo si él podía copiar del pizarrón, cuáles eran sus tiempos...

En el caso de las prácticas construidas con Pedro y Francisco una de las profesoras expresa.

Yo tampoco estaba preparada [...] pero pienso que si no se hace cargo alguien de incluir a estos chiquilines [...] no va por ahí. Aunque el IPA no te haya preparado para ello. Yo tengo mucho trabajo y por eso no he hecho cursos sobre el tema pero me encantaría.[...]. Esto no es para cualquier docente, te tiene que gustar, tenés que aprender. Todos aprendimos. Fue un desafío aprender. A mí dame cosas difíciles. Me gustan.

Las prácticas de enseñanza construidas con Manuel ocurren a partir de la captación de la potencialidad que el estudiante tiene. Cuando la directora del centro educativo al que concurría Manuel hablaba de él por primera vez durante la entrevista lo hacía con la siguiente expresión:

Manuel tiene potencial para aprender [...] si bien probablemente haya cosas que no las entienda nunca, él te puede hacer un relato de la Revolución Francesa; capaz que nunca sepa lo que es una metáfora capaz que sí, no sé, figuras literarias o lo que sea, pero él te puede hacer un relato de los textos, puede entender lo que es teatro, una cantidad de cosas.

Crear en la potencialidad para aprender de Manuel es creer en la potencia de lo que puede el vínculo pedagógico, en la potencia de lo educativo, del docente. Esta forma de mirar la situación, movilizó positivamente a la comunidad educativa y los ayudó a moverse de una primera reacción vinculada al miedo que provoca el no saber cómo posicionarse en aula con estudiantes que requerían una forma de trabajo que los docentes no conocían. El hecho de que hayan reconocido como problema que no sabían pero que podían buscar esa potencia en la situación de Manuel brindó la oportunidad de aumentar las condiciones para crear ese saber. Las palabras de Rosario translucían un comienzo al respecto de este posicionamiento. Esto fue una toma de posición institucional ya que al ser la directora y concebirlo de esta forma habilitó a los docentes para que también pudieran explorar la potencia.

La convicción en la potencia de las prácticas de enseñanza con Manuel se encontraba también en las palabras de Elena, su adscripta, que trabaja desde el reconocimiento de su singularidad: “Él no pasa desapercibido. Tú lo notás a él, aunque tú no lo conozcas tú lo vas a notar, no por el síndrome sino por su personalidad”. La observación destaca la importancia que tuvo ver a Manuel, saber cómo mirarlo, preocuparse por reconocer lo que tenía de igual y de diferente:

[...] para mí era un alumno más entonces como que también no era que vivía encima de él, él tenía su espacio [...] yo siempre lo traté, le exigí como cualquier otro alumno, porque a mí me parece si yo no le enseño eso acá en la vida él se va a sentir muy mal cuando se enfrente a situaciones [...] Entonces, se ha conversado con él, se ha analizado, se ha tratado de razonar [...] él se da cuenta perfectamente de lo que cumple y de lo que no cumple

Elena se exige cuando exige a Manuel. Busca encontrar el lugar desde donde desarrollar el vínculo con Manuel y construir a partir de allí al máximo su potencialidad para enfrentar situaciones con las que luego se va a enfrentar en la vida.

En el caso de Pedro y Francisco, Andrea, profesora de Historia y psicopedagoga dice:

Ellos se fueron integrando al grupo (como profesora de Historia te digo) [...] permitió que ellos participaran un poco más en la clase porque al principio no participaban mucho (participar de lo que se está hablando en la clase, de los temas). Entonces yo creo que eso es una buena cosa porque lograr que ellos digan alguna idea, importante; yo que sé yo tengo una practicante también allí, que está estudiando profesorado (cursó la Didáctica II) entonces el hecho también de que ella vea que ellos están siguiendo la clase y que cuando se dice un concepto hay una palabra que está relacionada a eso y que ellos la saben o que tenían algo para decir, que sabían, ese concepto [...] ver que ellos fueron adquiriendo cierto vocabulario con especificidad.

Andrea se apasiona cuando relata su confianza en la potencia de su trabajo. Es importante el dato que proporciona al respecto de que es precisamente en el grupo de Pedro y Francisco en donde ha elegido tener su practicante del Instituto de Profesores Artigas y todas las consideraciones que hace al respecto de lo que ello implica.

Silvia Duschazky explica lo que provoca que los docentes decidan trabajar con situaciones frente a las que no saben con certeza de cómo hacerlo:

¿Qué comprende entonces? Lo que pueden las cosas si se les ofrece una propensión. Comprende más acerca de sí mismo, acerca de los otros. Comprende que nada se mueve sin tensión fuera de una puja de fuerzas que pone a prueba de qué somos capaces. Comprende porque se corre del saber y se pone a pensar en torno a de aquello que lo afecta de lo cual nunca sabremos todo. (Duschatzky, 2011, p. 3)

Estas palabras se vinculan con el trabajo de las docentes que se viene analizando: invitan a los intentos, a no paralizarse con lo que no se sabe, a ver que las tensiones son naturales. Estas características están presentes en las prácticas de enseñanza que las docentes construyeron.

Una característica que se encuentra en los relatos de docentes de los dos casos analizados es la falta de registros que impide ir acumulando conocimiento sobre situaciones análogas.

Capaz que es una carencia que tenemos es no buscar el tiempo de decir /“Bueno, en esta coordinación vamos a sentarnos y vamos a escribir todo lo que estamos haciendo”. Eso creo que es una crítica que me hago a nosotros, a mí y en principio al resto, en principio porque ¿no? ¿Qué me acuerdo después? Porque ya hemos tenido varios casos, y casos importantes, entonces, digo, tiene que quedar algo pero no queda, por lo menos desde mí parte. (Elena, adscripta de Manuel)

La relevancia de este aspecto presente en las palabras de Elena y de otras de las docentes será retomado en el apartado en donde se trabajan las conclusiones.

Recomendaciones de “maestros ignorantes”²¹

Durante una de las entrevistas realizadas, una de las profesoras, cuando se le preguntó por aquellos aspectos que sería necesario mejorar para potenciar lo hecho enumeró una serie de condiciones que desde su punto de vista no se habían dado a pesar de que el colectivo de docentes había trabajado mucho para lograr la inclusión. En la mitad de su exposición se detuvo y como pidiendo disculpas por la seguridad con la que enumeraba estos aspectos dijo: “Te estoy hablando como una ignorante del tema”. Resultan muy interesantes estas expresiones porque recuerdan lo expresado por Rancière al respecto:

El maestro ignorante puede instruir tanto al sabio como al ignorante verificando que busque continuamente [...] lo esencial es esa vigilancia continua, esa atención que no se debilita sin que se instale la sinrazón (Rancière, 2017, p.51)

Las problemáticas que la docente destacaba en su relato eran aquellas para las que el sistema educativo no ha construido aún dispositivos. Esa multiplicidad de situaciones que el sistema no encuentra cómo abordar generaban agobio en esta y en otras de las docentes. Silvia Duschatzky para comprender esta situación desarrolla la idea de docentes agobiados y docentes agotados²². Debido a la complejidad del sistema educativo y a docentes agobiados

21. Se toma esta denominación del libro *El maestro ignorante* de Jacques Rancière.

22. Silvia Duschatzky toma esta categoría de análisis del ensayo escrito por Deleuze y lo desarrolla en el Seminario Pedagogía mutante /2014.

por trabajar en situaciones que no reúnen las mejores condiciones, el trabajo con Manuel, Pedro y Francisco tuvo muchas tensiones. También tuvo docentes que buscaron revertir las condiciones desfavorables. En algunos casos los distintos actores expresaron su malestar por la falta de preparación y por la ausencia de otros apoyos. En otros casos se plantean muchas dudas con respecto a los aprendizajes de los estudiantes y cómo encontrar mejores mecanismos para su construcción. En el caso de Manuel a pesar de lo realizado, el sentimiento de carencia inicial reaparece en las tres docentes de entrevistadas. Resurge con fuerza en su egreso de Ciclo básico y se vincula a las dudas que surgen cuando la madre de Manuel manifiesta que lo inscribirá en Bachillerato. Las docentes reviven en ese momento el cuestionamiento que se habían hecho a lo largo de todo el proceso de trabajo con Manuel en ciclo básico para que las búsquedas que hacían para obtener logros con él que tuvieran algún alcance que le permitiera su continuidad educativa y la realización de su proyecto de vida. Los dos docentes de Pedro que no se expresan desde el malestar cuando repasan lo construido con ellos, señalan como carencia en el trabajo no solo lo que no pudo ser producido como conocimiento, sino la existencia de otros factores que no pudieron ser trabajados como los apoyos de la familia, o la garantía de su asistencia continua.

Carencias con respecto a la gestión externa y las condiciones del lugar

En el liceo de Manuel las tensiones provocadas por las carencias que los docentes visualizan en la situación no se presentaron con fuerza durante el primer año en este aspecto. El ingreso fue realizado por impulso de los propios actores territoriales que articularon entre ellos para el ingreso del estudiante. La gestión externa se realizó a nivel territorial y a partir de una demanda familiar cuando la primera opción realizada por la familia, que era un liceo privado, no prosperó por lo que no se generó tensión al comienzo.

Inés profesora de Química de Manuel expresa:

En el liceo no hay otro técnico en el equipo que Gabriela, que hace maravillas[...]Ella es única para todo el liceo. Son trescientos y pico de chiquilines. Deberíamos tener otro profesional, una psicopedagoga que nos ayude, que nos oriente, no hay por ejemplo asistente social [..]. En estos casos así tendríamos que tener más tiempo, más horas para trabajar con él pero lamentablemente el sistema te lleva a que termino una hora y me voy a otra clase. Nosotros no tenemos horas de permanencia, más allá de la coordinación no tenemos otras horas, que sean pagas obviamente.

En el liceo en el que Pedro y Francisco se inscriben interviene recomendando ese centro educativo, el Departamento Integral del Estudiante a nivel central. Luego el liceo inicia

los procesos para gestionar las condiciones. Este procedimiento no fue trabajado dando participación a los docentes que luego expresaban su malestar al respecto. Se pusieron después en funcionamiento también articulaciones a nivel territorial a partir de esto entre la escuela y el liceo. Esta articulación para la inscripción de los estudiantes, no encontró mecanismos rápidos para su ejecución lo que puso en tensión los plazos y tiempos de inicio de los cursos del liceo. El ingreso de los estudiantes fue tardío, con posterioridad al comienzo de los cursos. Eso provocó una imposibilidad de que esta inclusión se manejara con una preparación previa. Paula, profesora orientadora pedagógica de Pedro y Francisco dice:

[...] vos lo que sentís a veces o mirando o pensando quedan muchas veces estas cuestiones a iniciativas individuales: a "la maestra que le pareció que era necesario" pero que después la articulación no termina de funcionar [...] si tú miras físicamente el liceo no cuenta ni con rampas ni con un piso que ellos puedan acceder, de hecho los primeros se bajaron en parte porque tenemos situación de un chiquilín que le cuesta subir la escalera, entonces los primeros están en la planta baja, pero todo lo que es laboratorio, Biología, Física, Informática, está arriba.

Con respecto a las condiciones edilicias del liceo también dice Víctor, su director:

No tiene ascensor, no tiene baño para discapacitados. Fue eso lo que nosotros pedimos y que estuvimos viendo lo que podíamos hacer con el baño que teníamos nosotros a ver si podíamos hacer algo que pudiese servir como inclusivo. Así que bueno, hablamos con Arquitectura, tampoco tuvimos mucha respuesta de eso.

Con respecto a la necesidad de contar con mejores recursos y apoyos

Surge en los relatos de las docentes entrevistadas que el reconocimiento del “no saber” generó tensiones por miedo a no hacer lo adecuado y también generó frustraciones. Se ponen de manifiesto en las respuestas de algunas de las docentes que vivieron también la situación con enojo y angustia. A veces en forma puntual, a veces en forma permanente.

En el caso de Manuel aparecen tensiones al egreso del estudiante del ciclo básico, expresadas estas bajo la forma de dudas acerca de la pertinencia de su continuidad educativa en bachillerato y de los logros alcanzados.

Yo ya estoy necesitando saber cuáles son las características de un muchacho con Síndrome de Down de diecisiete años. Porque hasta ahora medio manejaba pero ya veo que no me estoy manejando con esa cosa medio empírica y que necesito otro tipo de información. (Rosario, la directora del centro educativo.)

Dice María profesora de Educación Física de Manuel:

Es tan complicado el tema [...] Manuel tendría que tener en cada asignatura un acompañamiento pedagógico [...] te estoy hablando como una ignorante en el tema. [...] el docente tiene que hacer tantas adecuaciones que es muy difícil poder llevarlas adelante y en el caso de Manuel se profundiza porque precisaría una atención paralela que se detenga con él que lo acompañe [...] creo que sí que falta, falta un apoyo real y donde se refleje que importa el alumno y que importa la inclusión.

Inés profesora de Química dice también

Me parece que está bárbaro que acceda a la educación que se propone porque todos debemos acceder pero yo no me siento capacitada para trabajar con él, pero no solo con este caso, con otros casos.

En el liceo de Pedro y Francisco, dice Víctor su director:

Yo creo que se necesitan más elementos desde la parte de infraestructura y de la parte también del personal y de la preparación. Porque capaz si nosotros de repente tuviéramos la posibilidad de acceder a algunos talleres que nos den elementos más sólidos para atender a los chiquilines para ver de qué manera ellos se puedan sentir más cómodos y puedan rendir mejor.

Florencia, adscripta de Pedro y Francisco expresa en las entrevistas que efectivamente accedió al diagnóstico pero que no pudo especificar de éste qué aspectos le sirvieron para trabajar con los estudiantes. En parte, porque como expresa de él no entendía mucho. En parte porque desde su rol de adscripta el tipo de prácticas de enseñanza que de ella se esperaba no estaban directamente vinculadas a la adquisición de conocimientos sino de habilidades sociales y emocionales de los estudiantes: “No entiendo mucho, porque en realidad los diagnósticos tienen unos códigos [...] no entiendo mucho (dicho por los informes) qué es lo que les genera, su discapacidad”.

Se aprecia en estas palabras de la adscripta de Pedro y Francisco una necesidad de mayor sostén, que se le aporten más elementos que orienten su trabajo. El liceo tiene más de setecientos estudiantes por lo que la psicopedagoga que se ocupó de Pedro y Francisco también lo hizo con los otros estudiantes.

En las palabras de estas docentes el punto de vista está puesto no en lo construido sino en lo que debería haber sido construido o en lo que hace falta para que la experiencia pueda ser exitosa. Resulta interesante analizar estas tensiones porque en alguna de estas docentes aparecen junto con otras expresiones en donde se reconoce como potente todo el trabajo realizado con Manuel, Pedro y Francisco y su incidencia en los estudiantes.

Contradicciones de la razón metonímica

Para entender las contradicciones que se han presentado se recurre al concepto de razón metonímica desarrollado por de Sousa Santos. El autor llama así a aquella razón que “está obcecada en la idea de totalidad bajo la forma del orden. No hay comprensión ni acción que no se refiera a un todo el cual tiene primacía absoluta sobre cada una de las partes que lo componen”. (Santos, 2005, p. 155). Esta forma de razonar dice, podría desalentar lo que él llama las “expectativas grandiosas y en abstracto sobre el futuro que las sociedades conciben acerca de sus prácticas”.

Las docentes que vivieron a veces la construcción desde la frustración por no poder obtener los resultados queridos con los estudiantes y demandados por las nuevas complejidades y los escasos apoyos también crearon alternativas de trabajo para estos y otros estudiantes con dificultades. Esta situación se verifica incluso con la docente que expresó mayor malestar frente a la inclusión de Pedro y Francisco:

“Yo he pedido ayuda a inspección por chiquilines que directamente no tienen ninguna discapacidad para los que tenemos que hacerle adecuaciones” / Silvia profesora de Idioma Español de Pedro y Francisco).

Esta docente es de las tres entrevistadas en el liceo de Pedro y Francisco la única que expresó no haber podido encontrar los caminos para trabajar con los estudiantes. Básicamente expresa, ello se debió a las continuas inasistencias que ellos tenían:

“académicamente para mí no estuvo bueno por las inasistencias y por el escaso tiempo que ellos permanecían acá”.

Otras de las docentes entrevistadas expresan la necesidad de mejorar el trabajo:

Yo me cuestiono a veces si podría haber hecho mi trabajo lo mejor con él, eso sí me lo cuestiono todo el tiempo, decir "bueno, qué más pude haberle dado o qué otra cosa pude haber obtenido de él para que este año que transitó por acá fuera lo más aprovechable posible, le pudiera sacar sus frutos al máximos.” (Silvia, profesora de Manuel)

Estas contradicciones en la percepción de las prácticas de enseñanza, aún concebidas por esta investigación como acontecimientos educativos en los liceos estudiados, expresan que ellas no constituyen aún un cambio radical para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad intelectual y motriz. Sin embargo se entiende que a partir del trabajo realizado por los colectivos docentes, con las ambigüedades, carencias y dificultades relatadas por ellos,

se comienzan a crear las condiciones para que sea factible pensar en el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad intelectual incluidos en los liceos comunes.

Por lo anteriormente expresado se entiende que el acontecimiento educativo que a nivel colectivo abrieron las docentes que trabajaron con los estudiantes en situación de discapacidad es un proceso abierto.

CONCLUSIONES

La presente investigación se planteó indagar las características que presentaban las prácticas de enseñanza con estudiantes con síndrome de Down y parálisis cerebral desarrolladas en dos liceos de enseñanza media pública uruguaya durante el año 2017. Se buscaba entender cómo se construía la gestión de estas prácticas, cómo se trabajaba pedagógicamente para brindar condiciones que las posibilitaran desde los espacios extra-áulicos y finalmente cómo trabajaban las docentes en aula. Al respecto de los objetivos planteados como se ha explicado en el marco metodológico no pudo desarrollarse el instrumento de observación de las prácticas de enseñanza en las aulas a raíz de la decisión metodológica del no ingreso a ellas por lo que en este aspecto las conclusiones a las que se arriba tienen la limitación derivada de ello para el tercer objetivo propuesto. Al respecto de los supuestos que subyacían previamente eran: a) la existencia en la enseñanza media pública de Uruguay de liceos y docentes que trabajan con estudiantes en situación de discapacidad intelectual, b) la forma débilmente institucionalizada y articulada en el que este trabajo se realizaba, a partir de intervenciones intuitivas explicado esto quizás porque los lugares centrales del CES brindaban orientaciones sobre el tema aún difusas, heterogéneas y escasas.

Al respecto del primer supuesto puede decirse que en las prácticas de enseñanza extra-áulicas y áulicas se ha encontrado formas de trabajo pedagógico nuevas que se encuentran en estado de nacimiento. Éstas presentan una gran potencia y se cree están abriendo caminos posibles para el trabajo con estos estudiantes. Al estar en estado de nacimiento será importante seguir el estudio de las formas en las que evolucionarán y su impacto en los aprendizajes ya que su estado embrionario no permite aún analizar este aspecto.

Como aspectos interesantes a estudiar se ha encontrado el ingreso al aula del acompañante terapéutico en el caso de Manuel, el trabajo en coordinación de los docentes con la psicopedagoga contratada por la familia, la articulación con los docentes de las Aulas Comunitarias para poder hacer traspaso de experiencia acumulada por ellas, el diseño particular que en cada liceo presentan las adecuaciones curriculares y la búsqueda de los docentes por realizar el trabajo con pares.

En el caso de Pedro y Francisco se encuentra la construcción realizada desde el liceo pero habilitado por el CES de una cursada con una modificación en diseño curricular del plan 2006. El cursado propuesto a los estudiantes es por asignatura y está pensado para ser recorrido por ellos siguiendo su propio ritmo de aprendizaje. Durante el primer año en el liceo

cursaron tres materias y las acreditaron. También en este caso fue un elemento importante la forma particular que adoptó el trabajo de la psicopedagoga en la construcción de las adecuaciones curriculares focalizándose en el reforzamiento de competencias para la lectura y la comprensión de los textos y utilizando este formato para todos los estudiantes que presentaban alguna dificultad en sus procesos de aprendizaje y no solo para Pedro y Francisco. También fue importante el trabajo en coordinación con el resto de los colegas que trabajaron con los estudiantes y la articulación con la escuela especial a la que aún concurrían los estudiantes y sus maestras.

En ambos liceos los docentes según relatan en las entrevistas, construyeron prácticas de aula que exploraron formas distintas para construir los aprendizajes.

Otro elemento fundamental en las acciones que se realizaron en los liceos fueron las que estuvieron a cargo de las direcciones. Estas aunque tensionadas por las múltiples dificultades y exigencias de su tarea que no se focaliza únicamente en lo pedagógico, no solo dieron la posibilidad de la inclusión a los estudiantes sino que mostraron disposición para pensar estrategias pedagógicas con el fin de generar las mejores condiciones para ello.

Por otro lado los equipos educativos realizaron un trabajo muy fuerte para la inclusión llevando a través de las acciones y orientaciones realizadas el liderazgo de la situación. Las docentes expresan un sentimiento de confianza y seguridad en ellos. Estos equipos educativos ejercieron una fuerte influencia a la hora de planificar estrategias.

Los liceos en los que estudiaban Manuel, Pedro y Francisco han utilizado y potenciado distintos componentes institucionales ya existentes. Entre los dispositivos institucionales se ha encontrado que en estos liceos el espacio de la coordinación docente –pensado originariamente como espacio de profesionalización pero que en muchos liceos se encuentra actualmente debilitado– funcionó como un espacio de trabajo y de debate profesional de los y las docentes para la construcción de las prácticas.

Con el fin de comprender las situación y el funcionamiento de los procesos de construcción de aprendizajes de los estudiantes con síndrome de Down y parálisis cerebral presentes en los liceos, los equipos educativos y las direcciones realizaron acciones de articulación a nivel territorial con otros/as docentes de otras instituciones que contaban con experiencia acumulada al respecto o con alguna especialización en inclusión.

Es interesante el encuentro con el dato de que la mitad de las entrevistadas ha trabajado en proyectos inclusivos para poblaciones con alta vulnerabilidad social y complejas problemáticas de aprendizaje, como lo son el proyecto de Aulas Comunitarias, el proyecto PIU y el de Tutorías, entre otros. Todos estos proyectos han desarrollado cursos organizados por el CES para formar a los y las docentes además de haber construido experiencia en el

trabajo para la inclusión de estudiantes con distintas formas de vulnerabilidad.

En los dos casos fue importante la actitud de los otros estudiantes en el apoyo dado a Manuel, Pedro y Francisco. El grupo de Pedro y Francisco que tenía dos o tres estudiantes extraedad y era, en palabras de la adscripta, muy conflictivo al comienzo del año, fue muy “integrador” con estos estudiantes.

En el liceo de Manuel se trabajó en forma permanente con la familia del estudiante representada por su madre. Con ella se realizaron reuniones periódicas, ella aportó una psicopedagoga y una asistente que ingresaba al aula con Manuel.

Si bien las instituciones y los/las docentes investigados/as no se vieron paralizados/as por la ausencia o la debilidad de algunas condiciones en la implementación de las prácticas de enseñanza, esta investigación considera que ello sí explica algunas de las tensiones encontradas. Entre estas tensiones estuvo la inseguridad relativa a la obtención del aval del trabajo realizado desde las inspecciones de asignatura. Aunque esto no se dio en todos los casos ya que hubo docentes que expresaron la obtención del apoyo y asesoramiento de las inspecciones se entiende que la ausencia de un posicionamiento central al respecto condicionó la posibilidad de observación de las prácticas de aula siendo un factor que determinó la toma de la decisión del no ingreso a ellas como se ha explicado en el apartado del marco metodológico. La incomodidad en los docentes de habilitar el ingreso al aula de la investigación se atribuye a la inseguridad al respecto de la validación que el sistema hacía de sus prácticas de aula con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual. Esto sobre todo pensado en la acreditación de los conocimientos adquiridos en los cursos. Si bien pueden existir otros factores asociados a esta actitud recelosa tal y como se expresa en el apartado metodológico se considera de suma importancia resaltar que la aparición de esta circunstancia pueden constituir indicios esenciales para profundizar la comprensión de la forma en que construyen las respuestas las instituciones educativas frente a los emergentes de la inscripción de estudiantes en situación de discapacidad intelectual. Las contradicciones en la normativa y las dificultades sistémicas para proporcionar orientación a los docentes, según la evidencia recogida en las entrevistas y el análisis documental permite concluir que estas dificultades para proporcionar seguridad y coherencia a los y las docentes condicionan el desarrollo de las prácticas de enseñanza y la validación de las que se desarrollan referido esto a aquellas con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual. Todo el trabajo de las docentes entrevistadas se realizó a partir de la exploración teórica y metodológica construida desde los territorios y por iniciativa de los liceos y los y las docentes preocupados/as por el desarrollo de los aprendizajes de todos y todas sus estudiantes. Aún en el caso de contar con el asesoramiento de las Inspecciones de Institutos y Liceos y del Departamento Integral del

Estudiante, la ausencia de pautas de trabajo acordadas y compartidas entre estas áreas del CES y las Inspecciones de Asignatura, se hace evidente en la inquietud de los docentes al respecto del tema de cómo validar la evaluación y la acreditación de los saberes que ellos hicieron al respecto de los conocimientos de los estudiantes con los que trabajaron.

Por lo anteriormente expresado se entiende que la creación y/o mejora de las condiciones en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza resulta imprescindible para el trabajo que las instituciones y los/las docentes deben realizar con estudiantes en situación de discapacidad intelectual y/o de discapacidad motriz asociada a intelectual.

Las condiciones ausentes o de débil existencia detectadas fueron las siguientes:

Falta de información y de participación previa

Los liceos no contaron con información proporcionada por el CES con el tiempo suficiente como para permitir que se organizaran para recibir a los estudiantes y construir las prácticas con ellos. Contar con información previa es necesario para permitir la preparación anticipada para el ingreso de los y las estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

Cuando Pedro y Francisco llegan al liceo hubo muchas preguntas. Lo que surgió con ellos/as fue la preocupación, (quiénes son, de dónde vienen, cuál es la problemática que tienen y cómo vamos a trabajar con ellos).

Garantizar desde el comienzo una mayor participación de todos/as los y las docentes de los liceos en todas las decisiones que se vayan tomando y desde el inicio ofrecería mejores condiciones para el desarrollo de las prácticas de enseñanza. La no implicancia desde el principio puede generar malestar y tensiones como se constató en el caso de Pedro y Francisco. Muchos/as profesores/as dijeron que no querían trabajar con estos estudiantes y por ese motivo se pensó en un diseño solo con aquellas docentes que sí quisieran hacerlo voluntariamente.

Carencias en la formación de los docentes

Ninguno de los dos liceos contó durante el año con instancias de formación proporcionadas desde los lugares centrales del CES para acompañar la experiencia. Tampoco tuvieron espacios de intercambio entre ellos que les permitiera ver y sumar otros saberes y

otras visiones. Si bien el Departamento Integral del Estudiante habilitó el ingreso de los estudiantes e impulsó a los y las docentes para que trabajaran con ellos con el apoyo de la Guía de Adecuaciones Curriculares, además de realizar durante el año múltiples talleres sobre el tema para docentes del CES, en general, las docentes cuyas prácticas se investigaron no participaron de los mismos o bien por desinformación o bien por ausencia de tiempo. Es necesario fortalecer este trabajo y generar otros dispositivos que permitan que en el momento de la inscripción de estudiantes en situación de discapacidad intelectual, desde la centralidad del Consejo de Educación Secundaria se dé oportunidades de formación a las instituciones y sus docentes que deberán abordar este trabajo. También se debe aumentar el número de técnicos en los equipos educativos de los liceos y generar convenios con instituciones que cuenten con equipos técnicos que permitan una articulación más aceptada y eficiente.

En función de las respuestas encontradas en los territorios, el desarrollo de este último dispositivo en lo referido a la atención de estudiantes en situación de discapacidad destaca por su importancia ya que los dos liceos han construido adecuaciones curriculares, han consultado al DIE y su asesoramiento ha sido esencial como habilitación y respaldo de las acciones de carácter inclusivo que llevan adelante las instituciones educativas estudiadas.

Se debe desarrollar mucho más la articulación, seguimiento y asesoramiento ya que aún está en estado incipiente. (Recordar que el DIE es de reciente creación).

En este sentido sería también interesante sumar a los otros equipos técnicos del CES en el trabajo conjunto con el DIE ya que enriquecería la mirada de los docentes sobre el trabajo con inclusión. Tanto CeR como CERESO han construido una larga experiencia al respecto y cursos en plataforma que abordan el tema de la inclusión en general y no solo desde la perspectiva en la que sus departamentos trabajan.

Sería también importante la articulación con el Espacio de Educación y nuevas Tecnologías para el asesoramiento a los docentes. Como debilidad se encuentra que no han puesto en funcionamiento recursos de las nuevas tecnologías para trabajar con los estudiantes con dificultad motriz ni recursos digitales en general para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad.

Finalmente es de destacar la debilidad de la articulación realizada con las Inspecciones de asignatura, aspecto que generaba buena parte de las dudas de la calidad de su trabajo en los docentes.

Ausencia de estabilidad en los equipos institucionales (directores, equipos educativos y equipos docentes)

El año de la investigación en el liceo de Pedro y Francisco fue el del comienzo de la experiencia y encontró además un cambio en el equipo de dirección. El equipo anterior venía desarrollando un proyecto para la inclusión.

Debería mejorarse el sentimiento de pertenencia de los docentes a la institución. (Esto si bien se da en las dos instituciones ya que en las dos, según los relatos de los/las entrevistados/as, el plantel de docentes es relativamente estable porque los y las docentes se sienten cómodos y vuelven a elegir) ya que actualmente no están garantizadas las condiciones para la continuidad de los planteles docentes en los liceos lo que genera que tampoco lo esté el trabajo que realizan. Esto se debe a que el sistema de elección de horas docentes en el CES establece que cada año deban volver a elegir.

Esta investigación encontró que en el liceo de Manuel, la profesora de Matemática, uno de los referentes del plantel docente para el trabajo con él, no eligió sus horas durante el segundo año de la investigación en el liceo y también que durante el año 2018 hubo un cambio significativo en el plantel de los docentes que trabajaron durante el 2017 debido a corrimientos inherentes a la elección de horas. Esta situación trae como consecuencia que todo lo acumulado de saberes y experiencia se disperse. El riesgo de no cuidar esta condición fundamental para poder continuar el trabajo es seguir generando lo que el sociólogo portugués Santos (2005) llama “epistemicidios culturales”, es decir el desperdicio de la experiencia socialmente valiosa creada por los distintos actores que se mueven en los territorios en este caso, los y las educadores/as.

Se entiende que el cambio de dirección y el carácter provisorio en el cargo del director presente durante el año en el que se llevaron adelante las prácticas en el liceo de Pedro y Francisco determinó que las prácticas se construyeran dentro de tensiones más visibles que en el caso de Manuel ya que se vieron atravesadas por otros obstáculos. Por momentos desde los relatos de muchos de los actores entrevistados, se torna evidente que el desafío que significa para los y las docentes construir estrategias para la inclusión se vivió en muchos momentos desde el enojo y la resistencia porque estaban también sintiendo el cambio de dirección, que aunque apoyaba todo el proceso y lo habilitaba no podía profundizar en el porque su cargo era de carácter interino.

Se precisan compromisos y proyecciones a largo plazo que puedan sostener a los

colectivos docentes y sus búsquedas y garantizar que los espacios habilitantes generados desde las direcciones continuará existiendo.

Los equipos técnicos deberían ser reforzados en los casos en los que se inscriban estudiantes en situación de discapacidad. Debería ser la presencia de la psicopedagoga que resultó fundamental en los dos casos, no una excepción como en el caso del liceo de Pedro y Francisco, o un recurso contratado por la familia como en el caso del liceo de Manuel, sino un recurso esencial con el que el liceo inclusor cuente.

Además de las acciones a realizar desde el liceo, se debería rodear de más apoyo técnico- especializado. Es necesario contar con más personal con conocimiento técnico para apoyar a las instituciones en el trabajo con estos estudiantes por ejemplo el acompañante terapéutico y/o pedagógico y de otros técnicos como por ejemplo psicomotricistas para el asesoramiento a los docentes.

Infraestructura sin accesibilidad

El liceo que trabajó con Pedro y Francisco no estaba preparado desde este punto de vista. Los estudiantes que tienen situaciones de discapacidad asociadas (motriz e intelectual) como fue el caso de Pedro y Francisco necesitan determinadas condiciones edilicias y otras que garanticen su concurrencia. El hecho de que los liceos no estén preparados desde la infraestructura agrega elementos de tensión innecesarios. Además, deberían tener buenas coordinaciones con otros servicios como, por ejemplo, el del transporte que, en el caso de Pedro y Francisco estuvo pero instrumentado de manera poco beneficiosa para los estudiantes según la opinión de la psicopedagoga.

Ausencia de mecanismos para garantizar la asistencia y/o continuidad de los estudiantes en los cursos.

Pedro y Francisco no siempre pudieron asistir al liceo por razones asociadas a su discapacidad y a las condiciones en las que vivían. No estuvieron pensados otros dispositivos que no fueran presenciales y que garantizaran que los estudiantes no perdieran clases cuando no pudieran asistir. Los estudiantes con parálisis cerebral muchas veces tienen una salud más débil o consultas médicas frecuentes o tratamientos médicos o incluso intervenciones quirúrgicas. Muchos de estos/as estudiantes viven en hogares de extrema vulnerabilidad socio-económica y aunque exista transporte que los pase a buscar a veces no se encuentran preparados para ir al centro educativo porque no existe quién pueda levantarlos y aprontarlos.

Por ese motivo y para garantizar que no pierdan continuidad en la trayectoria educativa pueden pensarse mecanismos de aulas en la virtualidad combinados con instancias presenciales. También pueden pensarse un régimen distinto de evaluación y de contabilización de las asistencias. Se deben pensar dispositivos semipresenciales ya que el traslado parece ser bastante difícil de instrumentar para toda la población en situación de discapacidad motriz asociada a intelectual que se pueda empezar a incluir. Sobre todo cuando viven en zonas muy lejanas y de difícil acceso como es el caso de Pedro y Francisco y con familias que no logran sostener los procesos de inclusión educativa.

Vinculado a la vulnerabilidad de las familias además y solo en el liceo de Pedro y Francisco no se logró su integración ni compromiso con el proceso de sus hijos en el liceo. Se entiende que en el caso de no contar con el apoyo de las familias porque estas tienen estructuras vulnerables se debe trabajar de forma fuertemente articulada con otros organismos como por ejemplo el MIDES. Los liceos no tienen asistentes sociales y este organismo podría proporcionarlos. Las profesoras del liceo de Pedro y Francisco percibían las dificultades vinculadas a la familia de los estudiantes que además estaba ausente, como un agregado que provocaba una mezcla de sentimientos, entre la preocupación y la resistencia a asumir responsabilidades que no sentían ser de ellos o que valoraban que el liceo no estaba preparado para hacerlo.

Ausencia de registro de las prácticas

En uno de los liceos no se registró de forma especial el desarrollo de las prácticas y en el otro si bien sí se lo hizo no fueron hechos por todos/as los y las profesores/as ni todo el tiempo. Tampoco fue posible el acceso a lo que sí se había registrado. Se deben mejorar los registros de las prácticas y la conciencia de su importancia.

Trabajo en grupos grandes

Los grupos a los que se integraron los estudiantes en situación de discapacidad intelectual no siempre contaron con el número óptimo para que fuera posible trabajar con ellos de forma personalizada. Los grupos tienen que ser mucho más pequeños. En el caso de Manuel durante el segundo año de su inclusión en el liceo se pudo pensar e instrumentar para él un grupo poco numeroso. Esto dio mejores posibilidades a las docentes para trabajar con él de forma personalizada.

Uno de los factores que estaba tornando complejo el trabajo con Manuel durante cuarto año era que el grupo era mucho más numeroso. La comunidad realizó movilizaciones para lograr la subdivisión y la creación de otro cuarto en el liceo debido a la superpoblación y a las complejas condiciones de trabajo con Manuel y otros estudiantes. Este reclamo fue atendido, pero los grupos siguen siendo mucho más numerosos de lo que necesitaría el desarrollo de una propuesta tan exigente para el/la docente como es la de pensar el trabajo desde las adecuaciones curriculares. Por la forma que tiene el sistema de organizar el trabajo curricular cada docente puede llegar a tener cinco o seis grupos de estudiantes, y en algunos casos más, lo que hace que tengan que trabajar con más de doscientos estudiantes. Pensar un seguimiento personalizado en donde se garanticen los aprendizajes para alguno de ellos/as es muy complejo si no se mejoran las condiciones de trabajo.

En el caso de Pedro y Francisco el proceso de trabajo en grupos numerosos conoce un proceso en un sentido inverso al vivido en el liceo de Manuel. Durante el año de la investigación que fue el primer año de la inclusión el grupo era numeroso. Durante el año 2018 están cursando el plan 2013 en grupos más pequeños.

Poco tiempo pedagógico para trabajar con los estudiantes

El trabajo que realizaron las docentes implicó muchas horas de preparación. Estas no fueron remuneradas. Sería necesaria una mayor carga horaria a los y las docentes que trabajan con estos estudiantes como horas de trabajo extra áulico en tutorías u otros mecanismos de permanencia en la institución.

Finalmente:

La investigación logró alcanzar el primero y el segundo de los objetivos específicos propuestos confirmando los supuestos de los que se partió. Sin embargo el tercer objetivo fue alcanzado solo en parte. Esto se explica por una decisión metodológica tomada luego de la entrada en los liceos. Ya en campo se visualizó un grado de complejidad en la forma en la que los colectivos vivían el tema que no había podido valorarse con anterioridad.

La pregunta que inició esta investigación teóricamente presuponía previamente que las intervenciones de los colectivos docentes con la población estudiantil en situación de discapacidad intelectual daba evidencia de instituciones y docentes que habían comenzado la búsqueda de formas de transitar esta situación, lo que efectivamente se constató. Sin embargo

aunque esto fue encontrado también quedó en evidencia que estos colectivos se encontraban atravesados por fuertes contradicciones y tensiones. Muchas de estas situaciones no resueltas reclamadas constituyen debilidades del sistema que obturan el desarrollo de los dispositivos que los colectivos están desarrollando. Esta evidencia encontrada permitió visualizar los alcances y limitaciones del planteo inicial y abrió nuevos interrogantes que necesitan ser abordados en próximas investigaciones. Algunas de estas preguntas se esbozan a continuación:

¿cómo garantizar la continuidad de los dispositivos encontrados que tienen una gran dependencia hoy de las individualidades que se encuentran en territorio? ¿Cómo garantizar la calidad de los aprendizajes de estos estudiantes? ¿Qué parámetros o indicadores se deben construir? ¿Cómo articular el saber especializado en educación con el saber diagnóstico/clínico médico? ¿Se deben articular ambos? ¿Quién o quiénes lo deben construir? ¿Cómo prepararse mejor para dar calidad a los aprendizajes? ¿Cómo garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de estos estudiantes ? ¿Cuántos de estos dispositivos pueden ser continuados, replicados y apoyados desde los lugares centrales del CES construyendo las articulaciones necesarias para ello?

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena (1998) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires: Cuadernos de Antropología Social UBA

Aiscow, Mel (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia presentada en San Sebastián en *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la escuela vasca inclusiva*. Disponible en: sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

ANEP (2010). *Plan Nacional de Educación 2010-2030*. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>

Anijovich, Rebeca (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad* Buenos Aires: Paidós

Aznar, Andrea, González Castañón, Diego (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Noveduc.

Bauman, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt (2009) *Amor líquido Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Bloch, Ernest (2004). *El principio esperanza*. Madrid: Trotta

CAinfo-FUAP (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. Disponible en: http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf

CES-DIE (2014). *Guía de Adecuaciones curriculares* recuperado en

Cullen, Carlos (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación* México, Paidós

Cullen, Carlos (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, La bujía

Deleuze, Gilles (1992). *El agotado*. Disponible en:

<https://edespecial8.files.wordpress.com/2014/07/gilles-deleuze-el-agotado.pdf>

Donya, María Laura (2015). *Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria*. Tesis de Maestría en Educación (Universidad ORT Uruguay), defendida en setiembre de 2015. Disponible en:

<https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/82494/file/2325>

Duschatzky, Silvia, Corea, Cristina (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, Silvia (2005). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, Silvia (2007). *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, Silvia (2010). *Escuelas en escena*. Voces de la Educación Buenos Aires

Duschatzky, Silvia, (2011). *Imágenes de lo no escolar*. Buenos Aires. Paidós

Duschatzky, Silvia (2014). *Política de lo involuntario*”. Documentos del Seminario Pedagogía Mutante. Buenos Aires: Flacso, Argentina.

Duschatzky, Silvia, Sztulwark, Diego (2014). *Esbozo sobre la intuición como método*. Documentos del Seminario Pedagogía Mutante. Buenos Aires: Flacso, Argentina.

Duschatzky, Silvia (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires, Paidós

Echeita, Gerardo, Aiscow, Mel (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12 (2011); pp. 26-46. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf

Flick, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Foucault, Michel (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Franco, Facundo (3 de mayo de 2018). Académico considera que se debe poner el foco en cómo enseñar “a cualquiera” antes que en aprendizajes singulares. *La Diaria*. Disponible en: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/5/academico-considera-que-se-debe-poner-el-foco-en-como-ensenar-a-cualquiera-antes-que-en-aprendizajes-singulares/>

Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2014). *El maestro sin recetas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gardner, Howard (2001): *Estructuras de la mente La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de cultura económica

Giroux, Henry (1992). La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo. *Revista Intringulis*, N° 6. Sept – Diciem, pp. 33-47.

Grimson, Alejandro (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill:.

Lazzarato, Maurizio (2010). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón..

López, Jaime Cubas. (2010). Aportes teóricos: migración del concepto de "Crisis" de Edgar Morin. En *Novísima: II Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo*. Universidad de La Rioja, 2010. pp. 139-154. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3312463.pdf>

López Melero, Miguel (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 74, (26,2), pp. 131-160. Disponible en: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396551140.pdf

MEC. Comisión para la Continuidad Educativa y Socio Profesional para la Discapacidad (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*. Disponible en: <https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/102366/1/protocolo-de-inclusion.pdf>

MEC, MIDES (2017). *Protocolo de inclusión educativa para personas con discapacidad en centros públicos y privados*. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep-old/index.php/codicen/direccion-de-derechos-humanos/3106-protocolo-de-inclusion-educativa-para-personas-con-discapacidad-en-centros-publicos-y-privados>.

Meirieu, Philippe (2012). *La opción de educar : ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Meresman, Sergio (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: Unicef. Disponible en: <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf>

- Meresman, Sergio (2015). *Plan de acción de juventudes 2015-2025: Estudios*. Montevideo: Inju/Mides.
- Merieu, Philippe (2012) *La opción de educar*. Buenos Aires: Octaedro.
- MIDES-PRONADIS. Uruguay. (2014). *Uruguay y la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en:
pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf
- Miguez, María Noel (2003). *Construcción Social de la discapacidad a través del par dialéctico integración-exclusión*. Tesis de Maestría en Servicio Social (UFRJ), defendida en setiembre de 2003, UFRJ-FCS.
Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/274139632_Construccion_social_de_la_discapacidad_a_traves_del_par_dialectico_integracion_exclusion
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul:
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención de derechos para personas con discapacidad*. Nueva York y Ginebra. Naciones Unidas. Serie de Capacitación Profesional N° 15. Disponible en:
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palamidessi, Mariano, Gorostiaga, Jorge, Suasnábar, Claudio (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles educativos*, 36 (143), pp. 49-66. Disponible en:
<http://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-pdf-S0185269814706099>
- Poggi, Margarita (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Santillana.

- Rancière, Jacques (2007). *El maestro ignorante Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Rizvi, Fazal, Lingard, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Salgado, Ana Cecilia (2007) Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT: Revista de psicología*, Lima, Universidad de San Martín de Porres, 13, pp. 71-78. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta.
- Santos, Boaventura de Sousa, Rodríguez Garavito, César A. Rodríguez Garavito (editores) (2007). El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita. *Revista Anthropos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sautu, Ruth (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de la investigación*. Buenos Aires. Lumiere
- Saviani, Dermeval (1988) *Escuela y democracia*. Monte Sexto Uruguay
- Skliar, Carlos (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila..
- Skliar, Carlos (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Flacso Argentina.
- Slee, Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

- Soto Martínez, Adriana (2011). La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia. *Política y Cultura*, (35); pp. 209-239. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26718442011>
- Spinoza, Baruch (2005). *Ética*. Madrid: Trotta.
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tarabini Castellani, Ainay, Bonal Sarró, Xavier (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, mayo-agosto 2011, pp. 235-255. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/167512/reveduMECD_a2011m5-8v355p235.pdf
- Tomlinson, Carol Ann (2008). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Uruguay (2009). *Ley General de Educación, n° 18.437*. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/18437>
- Uruguay (2010). *Ley de Protección integral de las personas con discapacidad, n° 18.651*. Disponible en: <https://www.bps.gub.uy/bps/file/11976/2/ley-18651.pdf>
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel, Gutiérrez Bermejo, Belén (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento* Madrid: Pirámide
- Vázquez, María Inés (2007). *La metodología de casos*. Montevideo: ORT.

Virno, Paolo (2002). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires: Colihue.

Zeballos Fernández, Yliana (2015). *Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja*. Tesis de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas (UdelaR), defendida en agosto de 2015. Disponible en:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/5494>

ANEXOS

ANEXO 1: Los estudiantes

Manuel es un adolescente con síndrome de Down. En el momento en el que esta investigación se desarrolló estaba cursando tercer año de Ciclo Básico en un liceo público de Canelones del Consejo de Educación Secundaria (CES), liceo en el que se había inscripto el año previo a esta investigación para cursar segundo año. Manuel egresó de primaria y durante dos años, continuó sus estudios en enseñanza media en un programa educativo del CES, llamado Aulas Comunitarias, una de las propuestas educativas de exploración pedagógica de ese Consejo. El programa, por trabajar con estudiantes que por distintos motivos, presentan dificultades para adaptarse a los formatos habituales de enseñanza media pública y estar presente en la zona en la que Manuel vivía, constituyó para su familia una opción educativa al egreso de primaria. Luego de realizar el pasaje por Aulas Comunitarias, Manuel fue inscripto en un liceo de carácter privado de la localidad en la que vivía hasta que la institución cerró a mediados del año 2016. La familia, asesorada por los integrantes de las Aulas Comunitarias, inscribió entonces a Manuel en el liceo cuyas prácticas de enseñanza se han estudiado y en el que estaba cursando tercer año de Ciclo Básico en el momento en el que esta investigación se realizó. El recorrido realizado por Manuel para lograr la continuidad de su trayectoria en educación media, y que se ha relatado sucintamente, da cuenta de las dificultades que su familia transitó para ello. Estas dificultades, entre otros aspectos asociados a su situación de discapacidad, contribuyeron al retraso de la edad de ingreso de Manuel para los cursos de Ciclo Básico de enseñanza media. Cuando se inscribe en el liceo en el que esta investigación se realizó tiene 17 años. Era un estudiante extraedad, de acuerdo a las definiciones que el Consejo de Educación Secundaria manejaba en su monitor educativo.

Pedro y Francisco son adolescentes con parálisis cerebral. Esto les provoca una situación de discapacidad motriz que en ellos además está asociada a una discapacidad intelectual moderada. Al momento de esta investigación se encontraban cursando tres materias de primer año de Ciclo Básico en un liceo de Montevideo del CES. En este liceo se inscriben el año de la investigación.

La inscripción de Pedro y Francisco en el centro educativo investigado ocurrió el año en el que se desarrolló esta investigación. Habían cursado primaria en una escuela gratuita pero no pública, especializada en discapacidad motriz, que atiende a estudiantes afectados por

parálisis cerebral, condición que provoca que en distinta medida estos adolescentes presentaran discapacidad motriz y también con distintas características y en distintos niveles, afectación en algunas áreas del desarrollo cognitivo. Para ingresar al liceo, estos estudiantes aprobaron una instancia con la que el Consejo de Educación Inicial y Primaria, en las escuelas especiales que no funcionan en su órbita, acredita que están en condiciones de egreso de este nivel de enseñanza. Según expresaba la Directora de la escuela a la que concurrían el año en el que Pedro y Francisco aprobaron la prueba otros estudiantes también lo hicieron, pero el equipo técnico de la institución valoró que solo Pedro y Francisco estaban en condiciones de continuar su trayectoria educativa en enseñanza media. Para esto se pusieron en contacto con el Departamento Integral del Estudiante (DIE) del CES y juntos pensaron las condiciones que debía tener el liceo que diera las mejores posibilidades para esa primera inserción. Pedro y Francisco no vivían en la zona del liceo en el que se recomendó su inscripción y en el que se realizó esta investigación, pero la escuela sí se encuentra en las inmediaciones del mismo. Esto permitió que Pedro y Francisco pudieran seguir acudiendo a ella en donde se los apoyaba en las actividades que desde el liceo se les mandaban y en donde además realizaban distintos talleres de arte. Los dos adolescentes eran también estudiantes extraedad.

ANEXO 2: Pauta de ENTREVISTA

¿Cuándo y cómo se entera de qué va a trabajar con un estudiante con Síndrome de Down?
(objetivo específico 1)

¿Cuáles son las primeras acciones que usted pone en marcha en el liceo para trabajar el ingreso? (objetivo específico 1 y 2)

¿Qué apoyo u apoyos (orientaciones) recibió desde los lugares centrales del CES? Inspección, DIE, otros? (objetivos específicos 2 y 3)

¿Con qué otros apoyos contó el liceo? (objetivo específico 2)

¿Qué características tiene el liceo que usted piensa que han sido favorecedoras de la inclusión? (objetivo específico 1)

¿Tenía usted trabajo previo en inclusión? (objetivo específico 1 y 2)

¿Hay presencia de la familia? Se ha trabajado con ella? (objetivo específico 2)

¿De qué manera trabajaron los profesores? (objetivo específico 2 y 3)

¿Usaron las adecuaciones curriculares? (objetivo específico 2 y 3)

¿Debatieron el tema de la inclusión en algún momento en el liceo? ¿Cómo? (objetivo específico 1 y 2)

¿Qué concepción acerca de la inclusión tiene el liceo? (objetivo específico 2 y 3)

¿Han sistematizado las acciones que han realizado? (objetivo específico 1 y 2)

¿Los profesores han expresado en algún momento la necesidad de contar con otros apoyos para realizar el trabajo? ¿Cuáles? (objetivo específico 1, 2 y 3)

¿Cómo ha actuado el resto del liceo? ¿El resto de los profesores y de los otros integrantes de la comunidad educativa con Manuel? (objetivo específico 2)

¿Cómo ha sido el vínculo de Manuel con sus compañeros? (objetivo específico 1 y 3)

ANEXO 3: Pauta de observación

Lo edilicio

Aspectos vinculados con la accesibilidad: presencia de rampas, ascensores, baños y otras instalaciones que permitan el desplazamiento de estudiantes en situación de discapacidad.

Distribución y uso del espacio y tamaño del edificio. Cantidad de pisos y salones. Salones disponibles para actividades extraáulicas. Patio. Lugar en el que se desarrolla la educación física.

Disposición en el liceo del espacio de dirección, del equipo multidisciplinario y adscripción.

Cartelería, afiches, comunicados.

Plantas y otros objetos decorativos.

Exposiciones de los alumnos.

Clima institucional

Uso del tiempo: organización de los horarios, recreos, horarios de la coordinación.

Nucleamiento de estudiantes y adultos durante los recreos.

Características de los estudiantes que componen la matrícula: sexo, edad, promedio, categoría socioprofesional de los padres, resultados.

Modos de comunicación y participación de los distintos actores en distintos aspectos de la vida institucional.

Vínculos con la comunidad

El grado de conocimiento que se tiene del entorno y del sistema educativo. Presencia de padres, y/o actores de la comunidad en el liceo o cartelería con anuncios de actividades al respecto.

ANEXO 4: Cuadro

CUADRO DE RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, PREGUNTAS Y CATEGORÍAS ENCONTRADAS EN LAS RESPUESTAS

<p>Objetivos y Preguntas</p>	<p>Objetivo 1 Describir y analizar la forma que tuvieron los espacios de gestión del liceo para construir las prácticas de enseñanza.</p> <p>Preguntas ¿Cuándo y cómo se entera de qué va a trabajar con un estudiante con Síndrome de Down/parálisis cerebral?</p> <p>¿Cuáles son las primeras acciones que usted pone en marcha en el liceo para trabajar el ingreso?</p> <p>¿Qué características tiene el liceo que usted piensa que han sido favorecedoras de la inclusión?</p> <p>¿Trabajo previamente en inclusión con estudiantes con discapacidad?</p> <p>¿Qué proyecciones tiene hacia el año próximo?</p>	<p>Objetivo 2 Describir y analizar las estrategias extra-áulicas utilizadas por las comunidades educativas par construir las prácticas de enseñanza.</p> <p>Preguntas ¿Qué apoyo u apoyos (orientaciones) recibió desde los lugares centrales del CES? Inspección, DIE, otros?</p> <p>¿Hay presencia de la familia? ¿ Se ha trabajado con ella?</p> <p>¿Debatieron el tema de la inclusión de la discapacidad en algún momento en el liceo? ¿Cómo?¿ En qué instancias?</p> <p>¿Qué concepción acerca de la inclusión tiene el liceo, e el caso de que eso exista?</p> <p>¿Ha sentido/ expresado en algún momento la necesidad de contar con otros apoyos para realizar el trabajo? ¿Cuáles?</p> <p>¿Cómo ha actuado el resto del liceo que no tenían al estudiante incluído en sus aulas? (El resto de los profesores y de los otros integrantes de la comunidad educativa)</p>	<p>Objetivo 3 Describir y analizar la forma que adoptaron las prácticas de enseñanza áulicas.</p> <p>Preguntas ¿De qué manera trabajaron los profesores?</p> <p>¿Usaron las adecuaciones curriculares?</p> <p>¿Han sistematizado las acciones que han realizado?</p> <p>¿Cómo ha sido el vínculo de Manuel, Pedro y Francisco con sus compañeros?</p>
-------------------------------------	---	--	---

<p>Categorías encontradas</p>	<p>En objetivo 1</p> <p>SITUADAS Las prácticas tomaron en cuenta las características</p>	<p>En objetivo 2</p> <p>EMERGENTE Las prácticas se construyeron sobre una</p>	<p>En objetivo 3</p> <p>ADECUACIONES CURRICULARES Las prácticas construidas</p>
--------------------------------------	---	--	--

	<p>propias del liceo y de lo territorial y las respetaron en su construcción. Toman la inscripción en ambos casos porque los estudiantes <i>pertenecen</i> a la zona.</p> <p>FIGURAS ALOJANTES Las primeras acciones estuvieron a cargo de la Dirección y equipos multidisciplinarios. Las primeras acciones se realizaron en equipo en las coordinaciones docentes donde los docentes mayoritariamente se enteran del ingreso de los estudiantes. En este sentido el trabajo fue habilitado por la concepción que impulsaban los y las docentes que estaban a cargo de dirección y equipos multidisciplinarios. Las figuras alojantes habían trabajado o estaban trabajando con otros estudiantes con discapacidad.</p>	<p>situación ya instalada. Las direcciones y equipos multidisciplinarios de los liceos son consultados. No hay demasiado tiempo que medie entre una preparación previa y el ingreso de los estudiantes ni saberes previos al respecto de cómo trabajar con ellos. En uno de los casos tampoco en lo edilicio y en lo organizacional estaban dadas las condiciones.</p> <p>DESDE LO VINCULAR, EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES Y REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS Prácticas fueron trabajadas teniendo en cuenta la reflexión del docente sobre el sentido de la inclusión. Las prácticas construidas mayoritariamente en equipo y compartiendo estrategias desde el espacio de coordinación Los docentes en sus prácticas han sentido la afectación y el compromiso por la situación y han tenido en cuenta la construcción desde lo vincular también.</p> <p>REDES DE EXPERTOS Las prácticas necesitaron del encuentro con redes de expertos a los que fueron a buscar apoyos. Estos expertos fueron otros docentes portadores de saberes más especializados.</p>	<p>desde las orientaciones presentes en las adecuaciones curriculares del CES.</p> <p>LA FUERZA DE LO VINCULAR Las prácticas de enseñanza tomaron en cuenta y constataron el apoyo que los estudiantes podían recibir de sus compañeros.</p> <p>EL NO SABER Las practicas de enseñanza se han construido aunque las condiciones óptimas no estuvieran dadas para ello, principalmente los saberes.</p> <p>LO NUEVO O ACONTECIMIENTO Las prácticas construidas partiendo de un no saber sobre el tema han creado conocimientos germinales y nuevos sobre el tema.</p>
--	---	---	---