

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2016-2018



Título de la tesis:

Prácticas de enseñanza en la implementación de la política educativa inclusiva de la niñez con discapacidad intelectual. Un estudio de las escuelas primarias públicas en la ciudad de Carmelo, departamento de Colonia, Uruguay

Presenta:

María Carmen Rita Sallé Leiva

Directora de tesis:

Magister Isabel Pérez de Sierra

Montevideo. 30 de julio de 2018

Dedicatoria

A la memoria de mi madre, por su cultura del amor, del trabajo y del sacrificio por la familia.

A mi esposo y a mis hijos, por su apoyo constante.

A mi hermana, incondicional compañera de la vida y del trabajo.

Agradecimientos

A todas las/ los docentes que brindaron su tiempo, y permitieron con su hospitalidad el trabajo de campo de esta investigación.

A mi tutora, por su sabio acompañamiento.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice.....	iv
Glosario de términos y abreviaturas.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
Introducción.....	9
Capítulo 1 Marco Teórico.....	15
1.1. Concepciones paradigmáticas de discapacidad.....	15
1.2. Discapacidad intelectual- inclusión.....	19
1.3. Tránsito de la integración a la inclusión.....	22
1.4. Política pública y política educativa.....	25
Capítulo 2 Marco metodológico.....	32
2.1. Criterio de selección de la muestra.....	36
Capítulo 3 Análisis.....	40
3.1. Desde el discurso docente.....	40
3.1.1. Inclusión, resistencias y trampas al solitario.....	40
3.1.2. Las trampas de la escuela integradora.....	41
3.1.3. Inclusión social e inclusión educativa.....	42
3.1.4. Apertura docente: ningún niño es extraterrestre.....	43
3.1.5. La inclusión como llegada.....	44
3.1.6. La capacitación docente, la capacitación docente.....	45
3.1.7. Razones y reclamos docentes para cumplir con el marco legal ¿Cultura de la queja?.....	46
3.1.8. Los diagnósticos en la niñez se escriben con lápiz.....	49
3.1.9. La ficción del especialista.....	50
3.1.10. La figura del asistente personal.....	51
3.2. Las prácticas de enseñanza y la inclusión educativa.....	52
3.2.1. ¿Las buenas prácticas de enseñanza, quedan en el papel?.....	52
3.2.2. Nuevos formatos: desestructuración áulica, proyectos de ciclo.....	53

3.2.3. Las adaptaciones curriculares.....	55
3.2.4. La otra cara de las adaptaciones curriculares.	55
3.2.5. Reconocer diferentes niveles de logro y usar caja de herramientas de estrategias docentes.....	56
3.2.6. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).	56
3.2.7. La enseñanza individualizada y el tiempo pedagógico.	58
3.2.8. Estrategia de enseñanza: trabajo en pequeño grupo.....	59
3.3. Observando las prácticas de enseñanza.....	61
3.3.1. Motivando al alumnado.....	61
3.3.2. Presentación de los contenidos, actividades en el aula, seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.	63
3.3.3. Inclusión y evaluación: ¿cuál es el criterio?	65
3.3.4. Recursos y organización del aula.....	67
3.3.5. Clima del aula y agrupamiento del alumnado en función de la enseñanza.	68
3.3.6. Las Maestras de Apoyo Itinerante (MAI).....	72
3.3.7. Coordinaciones.....	73
3.4. Las prácticas de enseñanza en relación a la implementación de la política educativa: algunas apreciaciones	75
Capítulo 4 Conclusiones y recomendaciones	78
Bibliografía	86

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP: Administración Nacional de Educación

A.PR.EN.D.E.R: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas

ASSE: Administración de los Servicios de Salud del Estado

ATD: Asamblea Técnico Docente

CEIP: consejo de Educación Inicial y Primaria

CES: Consejo de Educación Secundaria

CLE: Cuadernos de Lectura y Escritura

CRA: Centro de Recursos para el Aprendizaje

DUA: Diseño Universal de Aprendizaje

IFD: Instituto de Formación Docente

FUM-TEP: Federación Uruguaya de Magisterio. Trabajadores de la Educación Primaria

INEED: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

MAI: Maestra de Apoyo Itinerante

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

MSP: Ministerio de Salud Pública

NEE: Necesidades Educativas Especiales

OEI: Organización de los Estados Iberoamericano

Resumen

La presente tesis abordó el estudio de las prácticas de enseñanza en la implementación de la política educativa inclusiva de la niñez con discapacidad intelectual. Su objeto fueron las escuelas primarias públicas de Carmelo, departamento de Colonia, Uruguay. Puso el foco en el primer año del ciclo escolar en una ciudad del interior del Uruguay, desde el paradigma cualitativo de investigación. Tomó como marco los avances normativos que garantizan el derecho a la inclusión en la Educación Pública.

En primer lugar la tesis indagó el grado de conocimiento y de adhesión del equipo de gestión, del personal docente de primer año, de maestras de apoyo itinerantes y de Educación Especial a la política educativa inclusiva a partir de sus discursos.

En segundo lugar se describieron las prácticas de enseñanza de escuelas primarias que incluyeron alumnos con discapacidad intelectual. Las observaciones y las entrevistas a las maestras a cargo, permitieron una primera aproximación a las prácticas en el aula.

En tercer lugar se analizaron las prácticas de enseñanza, en el ciclo de las políticas públicas.

Se identificaron prácticas de enseñanza indicadoras del inicio de la fase de implementación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual. Este desafío asumido por un alto porcentaje de docentes es acompañado del reclamo de mayores recursos humanos, metodológicos y materiales, de acuerdo a las previsiones documentadas en el marco legal que sustenta la política. Su incorporación a la cotidianeidad institucional garantizará su continuidad. En caso contrario conduciría a una situación de tensión difícil de sostener.

Palabras clave: política educativa - inclusión - discapacidad intelectual- prácticas de enseñanza

Abstract

This thesis addressed the study of teaching practices in the implementation of the inclusive education policy for children with intellectual disabilities. Its object was the public primary schools of Carmelo, department of Colonia, Uruguay. It was focussed on the first year of the school in a city of a Province in the interior of Uruguay, from the qualitative research paradigm. It took as a framework the normative advances that guarantee the right to inclusion in Public Education.

In the first place, the thesis investigated the degree of knowledge and adhesion of the management team, the first-year teaching staff and traveling support teachers and Special Education, to the inclusive educational policy based on their speeches.

Secondly, the teaching practices of primary schools that included students with intellectual disabilities were described. The observations and the interviews with the teachers in charge, allowed a first approximation to the practices in the classroom.

In third place, the teaching practices, which were taken as an indicator of the implementation phase of this policy, were analysed in the public policy cycle.

Indicative teaching practices were identified at the beginning of the implementation phase of the educational inclusion of students with intellectual disabilities. This challenge assumed by a high percentage of teachers led to the demand for greater human, methodological and material resources, in accordance with the provisions documented in the legal framework that supports the inclusion. Its incorporation into the institutional daily life will guarantee its continuity. Otherwise, it would lead to a situation of tension that is difficult to sustain.

Keywords: educational policy - inclusion - intellectual disability - teaching practices

Introducción

El estudio de las prácticas de enseñanza en la implementación de la política educativa inclusiva de la niñez con discapacidad intelectual en escuelas primarias públicas, pone sobre la mesa -haciéndolas visibles-, las diferentes aristas de la inclusión como tema de la agenda educativa de los países occidentales.

Para el abordaje de la implementación de la política educativa inclusiva es necesario caracterizar el proceso que llevó a su concreción: la participación y ratificación por parte de Uruguay de la política de derechos a nivel internacional, y sus implicancias en nuestro marco legal.

El estudio de las prácticas inclusivas se desarrolla en esta tesis desde un marco de derechos. El camino hacia la inclusión educativa es fruto de un largo tránsito no exento de prejuicios mentales y factores económicos, empero su implementación en las aulas es la base de una sociedad inclusiva real (Casanova 2011). La inclusión de la niñez discapacitada se abre espacios, junto a las infancias víctimas de exclusiones y estigmatizaciones educativas, sociales y económicas. De allí la importancia de rastrear a nivel global la legislación en este tema que culmina siendo tema de nuestra agenda de política educativa, en un proceso que se concreta con los Protocolos de Inclusión Educativa del CEIP (2014) y del MEC (2017).

Este camino se inicia a nivel internacional con la Declaración de los Derechos del Niño (1959) aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Artículo 5 puntualiza que el niño física o mentalmente impedido o que sufra alguna discriminación social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963) así como la Declaración de los Derechos Humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven (1985), citan el derecho a la educación sin exclusión ni discriminación por ningún motivo. La Declaración de 1985 antes citada en su Artículo 23 reconoce que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena asegurando su dignidad, la autonomía y la participación en la comunidad sin distinción de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra

condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales. En su Artículo 28 afirma la implantación de la enseñanza Primaria obligatoria y gratuita para todos.

La Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990) elaborada en la Conferencia Mundial en Jotiem (Tailandia) en su Artículo 3 propone aumentar los servicios educativos de calidad y reducir las desigualdades de los grupos desasistidos citando entre otros:

los pobres , los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar [...] la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo. (p. 5)

La Declaración de Salamanca (1994) sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuenta con amplia repercusión pues genera acuerdos para la integración en escuelas ordinarias del alumnado con NEE, apoyándolos en función de sus diferencias. Esta Declaración posee un gran impacto en la reorientación de las escuelas especiales en América Latina y el Caribe. (De la Vega, 2010)

El Informe Delors (1996) elaborado por una Comisión de la UNESCO así como el Marco de Acción de Dakar (2000) enfatizan en la necesidad de asumir los compromisos con la educación de los niños desfavorecidos y más vulnerables.

Este marco de legislación internacional esclarece el contexto de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Como se observa, las minorías étnicas, las diferencias de raza, religión, la niñez pobre, inmigrante o desplazada en situaciones de vulnerabilidad, son tema de la agenda mundial y se suma a ella la inclusión del alumnado con discapacidad. En América Latina y en nuestro país el movimiento de integración e inclusión es respaldado con fondos de organismos internacionales. Desde 1998 en Uruguay existe un “Fondo de Inclusión Educativa que financia los proyectos escolares de integración” (De la Vega, 2010, p. 206)

La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos para las personas con discapacidad es promulgada en diciembre de 2006 y que nuestro país la ratifica en el año 2008. Se justifica su

importancia a nivel mundial por la violación de los derechos de las personas con discapacidad en todo el mundo y necesidad de eliminar barreras para efectivizar su participación en la comunidad.

En el Artículo 1 de la citada Convención se afirma su propósito de “promover, proteger y asegurar el disfrute pleno y equitativo de los derechos humanos y las libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y promover el respeto a su dignidad” (2006, p. 4). La finalidad de la Convención es promover, proteger y asegurar los derechos y libertades de las personas con discapacidad como los de cualquier otro ciudadano.

El Artículo 24, se focaliza en la educación de las personas con discapacidad, reconoce sus derechos a la educación, sin discriminación con la igualdad de oportunidades, los Estados “han de asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” (2006, p. 19). La finalidad es que el desarrollo de cada persona, alcance el máximo nivel posible, tanto en sus aptitudes mentales y físicas como en su personalidad y talento creativo, potenciando su dignidad y autoestima, haciendo posible su participación social.

Los desarrollos del Artículo 24 requieren que los Estados se comprometan y que los alumnos con discapacidad puedan acceder a una “educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan” (2006, p. 19). De acuerdo a las necesidades individuales se elabora un plan de apoyo individualizado en un entorno que potencie el desarrollo académico y social.

Es de considerar además en nuestro país, las leyes promulgadas a nivel parlamentario, la Ley General de Educación N° 18437 (Año 2008) y la Ley 18651 de Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (Año 2010), así como la instrumentación de las leyes a nivel del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

El CEIP en la Circular N° 58 del 2014, (Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en su “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en centros educativos” del 20 de marzo de 2017 (los que en adelante se nominan como Protocolos de Inclusión Educativa del CEIP y del MEC) instrumentan a nivel de toda la educación básica obligatoria, los derechos del alumnado con discapacidad, y proponen líneas de acción que son desarrollados en el Capítulo teórico. El

contenido de estos protocolos brindan los insumos para analizar las prácticas educativas en relación a sus lineamientos.

A partir de la reseña de los párrafos anteriores se observa que el camino hacia la inclusión desde una política de derechos ha transitado un largo camino en nuestro contexto, siendo los Protocolos citados en el párrafo anterior emitidos en los años 2014 y 2017. De allí que en nuestro país se cuenta con muy escasas publicaciones de investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en relación a la implementación de la política educativa. La presente tesis, busca ser un aporte en este sentido.

Es de destacar que las prácticas de enseñanza si son inclusivas para el alumnado con discapacidad, son valiosas para todo el alumnado. Sobre este punto se cuenta con valiosas producciones a nivel nacional.

El Portal “Uruguay Educa” pone a disposición del magisterio uruguayo, por ejemplo, artículos que dan cuenta de prácticas de enseñanza de este tenor, aunque específicamente no se mencione en muchos de los casos analizados que se trata de prácticas inclusivas.

Las publicaciones de experiencias exitosas en inclusión educativa entre las cuales se encuentra “Buenas prácticas en Educación inclusiva en el Uruguay” (2011) del CEIP, CES, OEI y la Fundación MAPFRE, es un aporte importante, en tanto selecciona valiosas pero escasas producciones en discapacidad intelectual.

En la revista “Quehacer educativo” publicada por la FUM-TEP (Federación Uruguaya de Magisterio-Trabajadores de la Educación Pública) se divulgan experiencias puntuales de inclusión, pero no revisten el carácter de esta investigación.

Contribuye además a este estado del arte la necesidad de impulsar a nivel docente el registro y publicación de excelentes propuestas que no son difundidas, permaneciendo a la interna de cada institución.

“Escuelas Inclusivas”, es en el CEIP uno de los programas oficiales con la denominación “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela”, más conocido como la Red Mandela. Integran la misma la Inspección Nacional de Educación Especial, la Coordinación del Programa

A.PR.E.N.D.E.R., la Coordinación Programa de Maestros Comunitarios, la Coordinación Programa Escuelas Disfrutables, el Equipo coordinador Red de Escuelas y Jardines de infantes inclusivos Mandela. Entre sus objetivos este programa se propone estimulación, intercambio, aprendizaje, visibilización y diseminación de buenas prácticas de inclusión de las Escuelas Especiales como Centros de Recursos, de las escuelas comunes y el ciclo inicial de 0 a 3 años. Se trata de sistematizar modelos de inclusión educativa, documentar y evaluar experiencias.

En abril de 2014 en su apertura de la Red Mandela, esta sistematización de prácticas y experiencias de escuelas inclusivas son presentadas por las autoridades del CEIP y cuenta con una página en el sitio web del organismo en la cual se explicita:

Desde hace mucho tiempo las Escuelas Comunes incluyen alumnos con diversas discapacidades, y más allá del trabajo concreto que se realiza desde Educación Especial, que le corresponde trabajar junto a Educación Común para adecuar, adaptar y desarrollar estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los alumnos incluidos, lo cierto es que no existía hasta el momento una institucionalización de las formas de inclusión de estos niños.

La consejera Irupé Buzzetti, manifiesta en dicha oportunidad que es momento de “pensar realmente cómo institucionalizar las ideas que, hasta ahora, se venían haciendo a puro pulmón por maestras y maestros de todo el país”. Se observa la necesidad de una construcción colectiva de prácticas, para brindar herramientas en una escuela que se pretende educar para todos y cada uno.

En diversas publicaciones del organismo se ejemplifican buenas prácticas.

El problema explícito que esta investigación toma por objeto, reside en que hasta el momento no se encuentra una investigación que aborde específicamente las prácticas de enseñanza de docentes de primer año en relación a la fase de implementación de la política educativa. Por tanto, el presente estudio aporta evidencia empírica de escuelas comunes que han iniciado el proceso pero no integran la Red Mandela, en una ciudad del interior del país

Para estudiar las prácticas de enseñanza es necesario, en primer lugar, indagar, a partir del análisis de los discursos, el grado de conocimiento y de adhesión del personal directivo y del personal docente a la política educativa inclusiva.

En segundo lugar la observación y descripción de las prácticas de enseñanza de centros educativos que incluyen alumnos con discapacidad, permite ir habilitando miradas específicas al tema en cuestión.

En tercer lugar el análisis de las prácticas de enseñanza y los discursos docentes, en su correspondencia y contraste con los documentos de política educativa antes mencionados (Circular 58: Protocolo del CEIP/ 2014 y Protocolo del MEC del 20/03/2017), brinda insumos específicos al objeto de esta investigación.

El marco teórico realiza un recorrido sobre las concepciones paradigmáticas de discapacidad, el tránsito de la integración a la inclusión, así como de las prácticas de enseñanza. Las nociones de Política pública y Política educativa se desarrollan en ese capítulo, dándoles un enfoque específico que las pone en diálogo con el marco legal de Uruguay.

En el capítulo metodológico, se presenta el posicionamiento de esta investigación desde el paradigma cualitativo, se definen unidades de análisis, las técnicas utilizadas para la recolección de datos y su procesamiento. Finalmente se presenta el análisis y las conclusiones de los hallazgos de la empiria recogida en el trabajo de campo de esta investigación.

Capítulo 1 Marco Teórico

El estudio de las prácticas de enseñanza en la implementación de la política educativa inclusiva de la niñez con discapacidad en escuelas primarias públicas de una ciudad del interior de Uruguay, requiere un abordaje desde la complejidad. Las concepciones de política pública, política educativa, discapacidad, inclusión y prácticas de enseñanza implican en esta investigación miradas sincrónicas y diacrónicas.

Una política educativa inclusiva se implementa a través de prácticas de enseñanza que la efectivizan. Desde una mirada sincrónica, la política educativa enunciada en las leyes, requiere una implementación por los entes encargados de la educación y a su vez, una actualización permanente de los docentes en sus prácticas de enseñanza. Es preciso para ello definir claramente las concepciones enumeradas, a los efectos de la presente investigación, posicionadas desde un enfoque complejo.

1.1. Concepciones paradigmáticas de discapacidad

Desde una mirada diacrónica interesa considerar los distintos paradigmas que respaldan las diversas concepciones de discapacidad, a lo largo de la historia y los modelos que cada paradigma encierra. De acuerdo con Lidón (2011):

Los paradigmas como formas de ver, entender y relacionarnos con el mundo, tienen un impacto directo en todos los ámbitos de la vida social, y además, tienen un efecto perpetuador de ese orden establecido desde la interpretación de la realidad que se manifiesta en los ámbitos políticos y jurídicos, que acaban siendo garantes de los sistemas de poder configurados. Por ello un cambio de paradigma es revolucionario, porque cuestiona la esencia de las relaciones y por tanto del poder y los valores que lo sustentan. (p. 53)

En consecuencia adhiriendo a las posturas de Lidón (2011) y de Velarde Lizama (2011).se realiza un recorrido desde el Paradigma de la Prescindencia, transitando por el de la Rehabilitación, hasta el actual de la Autonomía y Equiparación de Oportunidades en el marco de los Derechos Humanos.

Cada paradigma abarca modelos de discapacidad, como abstracciones teóricas de una realidad concreta -las personas con discapacidad-, para comprenderla. Los modelos son representaciones

simplificadas de esa realidad. Desde la antigüedad a la Edad Media, hasta el siglo XVII, prevalece el Paradigma de la Prescindencia. En este sentido, la persona con discapacidad, despojada de toda condición humana es concebida como prescindible y por tanto puede ser eliminada física o socialmente. De acuerdo con Amate (2008) la Discapacidad estaba determinada por designio divino, considerando que los niños y niñas no tenían nada para aportar a la sociedad. En este paradigma se distinguen dos modelos el de la Eugenesia y el de la Marginación.

Respecto al primero, en la antigüedad griega la respuesta estaba en la muerte de la persona. Con el advenimiento del cristianismo se impone el Modelo de la Marginación, en base a la concepción judeo-cristiana de la discapacidad, como predeterminación del designio divino sustentada por los antiguos hebreos como mancha del pecado. En consecuencia se justifica la persecución y la institucionalización de las personas con discapacidad; en Francia eran encerrados en ciudades amuralladas.

Desde el siglo XVII al XIX, con la emergencia de la racionalidad y las ciencias se impone el Paradigma de la Rehabilitación basado en el modelo médico, en el cual el designio divino es sustituido por el origen biológico. Las órdenes religiosas y las instituciones de caridad acogen en su seno a las personas con discapacidad.

Los siglos XIX y XX son testigos del afianzamiento del Paradigma de la Rehabilitación. Se basa en las concepciones que desde las diferentes disciplinas lo definen: la medicina basada en la enfermedad, con una consideración de la mente separada del cuerpo, la discapacidad como una enfermedad y por lo tanto susceptible de tratamiento rehabilitador; la sociología, que la conceptualiza a partir de los conceptos adaptación e inadaptación del ser al medio; la psicología, que considerará la normalidad y anormalidad (con toda una batería de test para realizar mediciones de la inteligencia definiendo categorías como imbecilidad e idiotez, entre otras); y la educación basada en una pedagogía especial, enseñando en base al déficit catalogado, como única dimensión de la persona. (López Melero, 2004)

La educación de la niñez con discapacidad bajo este paradigma, se organiza en escuelas especiales, segregadas de las comunes. Todas las prácticas de enseñanza se organizan en base a este modelo segregacionista y exclusor. Thomas y Loxley (2007) señalan la multiplicación de las

escuelas especiales basadas en argumentos del máximo beneficio que la separación proporciona a la niñez, con respaldo en pruebas empíricas y teóricas. A pesar de las afirmaciones, “Esta teoría carece de fundamento (...) a menudo las pruebas empíricas eran ilusorias” (Tomas y Loxley, 2007, p. 41). Las estructuras intelectuales, académicas, comerciales y profesionales rodean la expansión de la educación especial. La cosificación del supuesto conocimiento científico en este campo produce una especie de cientificismo. El ejemplo más claro es el término inteligencia que se acepta como descriptor incuestionable. El auge de la ciencia y particularmente de la psicología desarrollada por Binet en Francia, por Stern en Alemania y el norteamericano Lewis Terman (creador de la expresión cociente intelectual), permiten clasificar a la población. Se separa y educa de forma diferente a niña/os de acuerdo a los resultados de estas mediciones. Los campos de la psicología y la educación, consideran que su tarea consiste en descubrir, medir y cuantificar la discapacidad, en lugar de comprender, problematizar y explicar. Se presentan así múltiples pruebas, test, evaluaciones con un modelo de investigación que deriva en la práctica en una pedagogía que simplifica en exceso la naturaleza del aprendizaje, imponiéndose un abanico de métodos y técnicas: enriquecimiento instrumental. Doman-Delacato (1968), educación conductiva, instrucción directa, enseñanza diagnóstico- prescriptiva entre muchas a considerar.

Se afirma que con esta panoplia de métodos y técnicas, con formas cada vez más elaboradas de educación y pedagogía, la educación especial tiene éxito. Maestras y maestros de educación común pierden la confianza en su propia capacidad de evaluar y enseñar a todos los niños y niñas que tienen a su cargo, creen que no están preparados para tratar con la discapacidad, como consecuencia directa de las consultas e informes desplegados por los expertos. No es menor esta consideración si recurrimos a los análisis de Foucault, considerando que las estructuras sociales, en nuestro caso, las escuelas especiales, las evaluaciones especiales y la enseñanza especial se constituyen en dispositivos de disciplinamiento. (Tomas y Loxley, 2007)

Otro aspecto a considerar en las prácticas de enseñanza de los docentes es la fuerte matriz de Comenio que persiste en el instituido del magisterio: la idea de un método único, para enseñar a todos al mismo tiempo. La presencia del niño que no se adapta a la norma, del niño con discapacidad requería la enseñanza en una escuela especial.

Lo reseñado con anterioridad es respaldado desde el marco legal, pero lentamente se verifican cambios. Interesa una síntesis la legislación.

En la segunda mitad del siglo XX, en la “Declaración de los Derechos del Niño” (ONU, 1959) se ratifica, en el Principio 5: “El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún un impedimento social, debe recibir, el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular” (p. 142). En años posteriores surge una creciente preocupación social, (descontento de familias y cuestionamientos ideológicos sobre los derechos de los ciudadanos), que se cristaliza en el Principio de Normalización del danés Bank Mikkelsen (1959): “la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan normal como sea posible”. Este principio adquiere fuerza en la profundización del mismo por el sueco B. Nirje “hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad” (1969, p. 19).

Se transita así desde la normalización en las condiciones de vida de los alumnos con discapacidad, a la integración social y educativa para finalmente reclamar y efectivizar la inclusión social y educativa en escuelas comunes.

El sistema educativo uruguayo desde la política educativa reafirma estos derechos. Asistimos nuevamente a un cambio paradigmático, del Paradigma de la Rehabilitación al Paradigma de la Autonomía y de la Equiparación de Oportunidades. Este giro corresponde a una nueva visión de la persona con discapacidad desde las diferentes disciplinas: la medicina se posiciona desde la salud, la sociología considera la diversidad como un valor, la psicología visualiza la diferencia de los seres humanos como una cualidad inherente al ser, la pedagogía y la educación focalizan en las potencialidades de cada uno. Esta nueva mirada de la discapacidad redefine modelos a partir de la emergencia del concepto de inclusión, basado en un modelo social. Desde este modelo el énfasis de la persona con discapacidad no se centra en el individuo sino en las barreras para la participación e inclusión provenientes del medio.

Este cambio paradigmático estudiado diacrónicamente, presenta rupturas y continuidades. La creencia en la importancia de la inteligencia defendida por influyentes psicólogos, alerta respecto a los peligros sobre cierto tipo de pensamiento respecto a la enseñanza, y el aprendizaje, respaldados por análisis empíricos y teorizaciones racionales que persisten en el colectivo docente (Tomas y Loxley, 2007). Conviene restaurar el saber personal que tienen acerca de cómo aprenden sus alumnos y cómo puede ayudárseles. De allí la importancia del estudio de las

prácticas pedagógicas, para visualizar el modelo inclusor, a la vez que dar cuenta cualitativamente del empoderamiento de su capacidad de pensar críticamente en la enseñanza de todos y cada uno de sus alumnos.

1.2. Discapacidad intelectual- inclusión

Respecto a la conceptualización de discapacidad intelectual en la actualidad, se observan coincidencias en la definición de la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) y la “Guía de consulta de los criterios diagnósticos” de la Asociación Americana de Psiquiatría (D.S.M.-V).

En las publicaciones de su página web, la O.M.S (2017) define a la persona con discapacidad de acuerdo a un modelo social. Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad generan dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación implican problemas para decidir en situaciones vitales. En consecuencia, la discapacidad en su complejidad muestra la interacción entre ese ser humano con discapacidad y la sociedad en la que vive.

El D.S.M.-V del año 2014 explicita la importancia de la sociedad. Define la discapacidad intelectual como un trastorno, que comienza en el período de desarrollo del niño, con limitaciones en sus funciones intelectuales y en el comportamiento adaptativo en las dimensiones conceptuales, sociales y prácticas. Tres condiciones se analizan. En primer lugar las deficiencias en la funciones intelectuales (razonamiento, capacidad de planificar, de resolver problemas, de aprender las disciplinas académicas y por la experiencia y de abstraer) confirmadas a partir de pruebas clínicas y test de inteligencia estandarizados. En segundo lugar las deficiencias en el comportamiento adaptativo que posibilitan la vida autónoma y la asunción de responsabilidades sociales. Sin el apoyo continuo se limita su funcionamiento cotidiano, en la comunicación, en participación social y capacidad de vida independiente en los diferentes contextos (hogar, escuela, trabajo, comunidad). En tercer lugar las deficiencias intelectuales y adaptativas comienzan en el período de desarrollo.

Es relevante considerar estas conceptualizaciones inscriptas en el modelo social desde un enfoque de derechos. Se consideran “los aspectos individuales de las personas con discapacidad

en relación con el contexto social, cultural y físico en el que se desenvuelven” (Parra, Carlos y Palacios, María Teresa. 2007, p. 88).

En la Ley N° 18651 (2010) de “Protección integral de los derechos de las personas con discapacidad” de nuestro país, se define en su Artículo 2°:

Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral (p. 1).

Se considera relevante la citación precedente, dada la relación con las políticas públicas y educativas. El entorno y en consecuencia los apoyos necesarios a las personas con barreras para la participación, son conceptualizaciones a tener presentes.

Es un modelo que a diferencia de centrarse en la rehabilitación de los alumnos con discapacidad, focaliza en la rehabilitación o normalización de una sociedad, de sus instituciones, de sus escuelas pensadas para enseñar a todas las personas (Velarde Lizama, 2011). Los obstáculos y/o barreras, pueden ser arquitectónicos, actitudinales, o de cualquier otro tipo, configurando la discapacidad, pues les impiden el desarrollo y escolarización como sujetos de derechos. La inclusión y la aceptación de la diferencia se encuentran en íntimo vínculo con la mirada y los valores que pueden aportar a las instituciones educativas los alumnos con discapacidad, sus familias y la comunidad educativa y social.

En consecuencia desde esta posición:

No preguntarse tanto cuáles son las dificultades o limitaciones de ese alumnado sino, sobre todo, cuáles son las barreras de distinto tipo que el sistema educativo y la sociedad en su conjunto han levantado a su alrededor y que son las que, a la larga, más condicionan sus posibilidades de aprendizaje y participación en la vida escolar (Velarde Lizama, 2001, p. 19)

La educación inclusiva considera que todos los alumnos con discapacidad deben educarse en escuelas comunes, con alumnos sin discapacidad. Por tanto “todas las escuelas deben estar preparadas no sólo para aceptar y reconocer, sino para aprovechar y valorar la diversidad derivada de esa convivencia” (Bulit, 2011, p. 1)

Al posicionarse desde la inclusión educativa y la aceptación de la diversidad como valor los docentes transitan por la sensibilización, la información y la formación para dar respuesta desde sus prácticas de enseñanza, considerando el diseño curricular y el diseño evaluativo.

La inclusión de los alumnos con discapacidad está en relación con la justicia social y la ciudadanía para permitir un cambio transformador de una comunidad social menos opresiva, menos discriminatoria y sin exclusiones. Se afirma con Barton (2009) que la forma de definir la educación y la inclusión son conceptos de importancia central. De acuerdo con la UNESCO (2005) si la exclusión implica privar de derechos sociales, políticos y económicos a los futuros ciudadanos, se necesita analizar los mecanismos y las relaciones que participan en este proceso. En consideraciones de Barton (2009) situado desde un enfoque participativo al cual se adhiere, se destaca la obligación moral y académica de quienes ocupan posiciones de poder en el cuerpo político y en el colectivo docente de tomar posición donde la democracia y la participación se efectivice para el alumnado con discapacidad bajo condiciones de justicia social y equidad. Por tanto para efectivizar la inclusión educativa como proceso multidimensional e interrelacionado, el rol docente es central. Desde la pedagogía crítica reflexionar sobre el cruce de lo político y lo pedagógico en la educación especial, en el acceso al conocimiento como práctica ciudadana, genera brechas de tensión, cuando a la tensión inclusión –exclusión se le suma la de desigualdad e injusticia. Se adhiere a la postura de Del Torto (2015) cuando afirma:

Si se argumenta que la sociedad debe proyectar la inclusión como fin de la práctica social y política queda subliminalmente oculta la producción –reproducción de aquellos sujetos que carecen de herramientas para generarse su propia inclusividad. (p. 78)

Ya se ha considerado en párrafos anteriores las voces que reclaman la deconstrucción del modelo de Educación Especial, enfocándose en una institución que desde el marco legal de la política educativa lo instituyente de cada colectivo docente dispuesto a la inclusión se constituya en instituido.

Por otra parte, se considera con Del Torto (2015) la necesidad de recuperar una educación especial crítica, que en sus raíces respondió a la compensación, de lo excepcional y diferente pero hoy se constituye en un proceso pedagógico especializado conformando un ámbito más de la educación.

Será inevitable reconocer que esta educación especial no constituye una isla dentro del océano de la educación, sino que por el contrario conforma un constructo pedagógico en comunión y proximidad tanto a los procesos escolares como a los criterios de educabilidad de cualquier y todo sujeto (p. 86).

En consecuencia la necesidad de definir inclusión es relevante en este marco y su diferenciación de integración.

1.3.Tránsito de la integración a la inclusión

La integración es una estrategia comprensiva, se aplica a todo el alumnado considerando su desarrollo completo y no sólo el intelectual. Parte del supuesto de que la pertenencia a un grupo permite una educación de calidad para todos. Pero se pretende “fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar apoyarle con los medios precisos para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible” (Casanova, 2011, p. 29)

El énfasis se centra en el niño que se integra con un diagnóstico preciso, es evaluado por un equipo de especialistas y se diseña un programa específico.

De acuerdo con Cano González (2003) la aplicación del principio de normalización, en el aspecto educativo se denomina integración escolar. Desde el ámbito social surge la necesidad y se extiende al sistema educativo. La educación común ofrece los mismos servicios a todos los niños pero atendiendo las individualidades personales, se concreta en una individualización de la enseñanza, en ayudas pedagógicas, adaptación de proyectos educativos curriculares y programas de aula.

La integración escolar supone además un acto de unión permanente y compartido entre educación especial y común fundamentada de acuerdo con Ortiz González (1988) en una escolarización en el aula ordinaria para el alumnado con discapacidad pero con la educación diferenciada que necesita, en un proceso gradual, dinámico y permanente desde la edad inicial a la culminación de la escolarización obligatoria. Se concibe a los alumnos como personas diferentes con problemas diferentes, para los cuales la implicación familiar y comunitaria es crucial. Este proceso, en opinión de Romeu y Arnaiz Sánchez (1996), radica en una unión que se

desarrolla a través de diferentes situaciones o modalidades institucionales y organizativas al reunir a toda la niñez en un mismo contexto educativo.

Las modalidades de atención se llevan a cabo en función de las características del propio alumno, considerando con el Council for Exceptional Children (1975) que se debe proporcionar al cuerpo docente alternativas que les ayuden a orientar al alumnado con discapacidad desde lo psicopedagógico, lo curricular, la vida de relación y la integración social y laboral. Se enfatiza evitar “el uso y abuso de la clasificación diagnóstica con el consiguiente y perjudicial etiquetado y encasillamiento” (Cano González, 2003, p. 54). Se considera la educación especial y la común como dos caras de una moneda, por tanto se garantiza al alumnado la participación de los mismos objetivos y el goce de las mismas oportunidades educativas. Desde este marco se priorizan los programas adaptados (adaptaciones curriculares individuales).

La integración persigue tres finalidades interdependientes, la socialización, la autonomía de acción en el medio y la adquisición de aprendizajes instrumentales básicos a través de las adaptaciones del currículo señaladas.

La inclusión incluye y trasciende a la integración, está dirigida a todo el alumnado. Se transforma el espacio educativo en un espacio para todos partiendo del principio de pertenencia al grupo considerando que todos pueden aprender en la institución, flexibilizando el tipo de agrupación en función de las necesidades de la actividad. Desde un enfoque funcional, se basa pues en la flexibilidad y el fomento de la comprensión de las diferencias individuales, con estrategias dinámicas de abordaje en la enseñanza.

En consecuencia la inclusión supone un contexto más amplio pues implica la adaptación de la escuela, del espacio y todos los elementos necesarios a fin de educar a toda la población escolar más allá de sus características personales, su diversidad. Como se visualiza el énfasis que la integración focaliza en el niño, la inclusión lo hace en el planteamiento institucional, revisando el contexto áulico, las estrategias metodológicas los factores de enseñanza y aprendizaje. Para efectivizarla se requiere una institución con visión sistémica, inteligente, flexible, autocrítica y con ofrezca múltiples opciones al alumnado. El colectivo docente debe abandonar el etiquetamiento del alumnado, supone un avance en las expectativas de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, y hacia toda la población escolar.

Se afirma con Casanova (2011):

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. (p. 31)

La educación inclusiva aspira a gestar un núcleo aglutinador de la sociedad, que en una mirada de hospitalidad colabore activamente con la institución educativa, se transforme en una comunidad de aprendizaje real, donde todos aporten con su participación sus potencialidades para la mejora de toda la población.

Se fundamenta en razones éticas, sociológicas y psicopedagógicas. En primer lugar desde la ética se alude a los deberes sociales que se asumen como comunidad y se concreta específicamente en el campo educativo implicando el deber y el compromiso con la profesión, con el reto de la equidad como principio irrenunciable.

Para poder denominar educación a lo que se pretende que esta sea sólo podemos referirnos a lo que ahora llamamos educación inclusiva. Es decir, educación para todos, en unos mismos centros que ofrezcan, por lo tanto iguales oportunidades, en cualquiera de los órdenes de la vida. La educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación. (Casanova, 2011, p. 24)

Desde la sociología se fundamenta en la necesidad de que la sociedad no incorpora al que no conoce. Desde la perspectiva de Ronald Tharp y otros (2002) se transita desde la propinuidad, la relación entre los próximos, y en base a la actividad productora conjunta se genera subjetividad compartida y relaciones de afinidad con el otro. Finalmente desde la psicopedagogía la nueva concepción de discapacidad subraya las capacidades existentes y las potencialidades de cada uno.

Las aproximaciones realizadas a los conceptos de integración e inclusión, el tránsito de una concepción a la otra se realizan desde una política educativa en el contexto global, el marco legal que acompaña los cambios y respalda cada postura. Para simplificar nuestra mirada el posicionamiento es desde la política pública educacional de la actualidad.

1.4. Política pública y política educativa

Dado el espectro de definiciones de política pública se requiere definirla operacionalmente, y se adhiere a la perspectiva de Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone (2008) coincidente con la de Espinosa (2009) en su precisión del concepto (Dunn, 1994; Fischer, Miller y Sydney, 2007; Jenkins, 1978; Parsons, 1995). Espinosa (2009) conceptualiza política pública como un conjunto de decisiones interrelacionadas, adoptadas por los gobiernos en diversas áreas, en el presente caso las que se formulan en el área educativa. También se refiere a iniciativas en curso del gobierno, involucrando tensiones y conflictos con la comunidad.

Para precisar la definición anterior se puntualiza que el término “política” se vincula a acciones que se encaminan a una meta, desarrollándose en el transcurso del tiempo por los representantes del gobierno, implicando lo que efectivamente se hace. En este sentido es conveniente diferenciar de la retórica de la política (lo que intentan hacer o lo que dicen que se está por acometer).

Interesa relacionar este concepto al problema definido en esta tesis. Se recurre al esquema de Knoepfel, Larrue y Varone (2001, p. 44) citado por Subirats (2008): la política pública comprende el conjunto de decisiones y actividades en relación a la inclusión educativa, con coherencia, en la intención de efectivizarla; emprendidas o efectuadas por actores públicos, con diferentes niveles de concreción, traduciéndose en actos formales individuales y concretos de implementación en las escuelas, que buscan influenciar la gestión y las prácticas educativas para la educación de la niñez con discapacidad. En consecuencia la inclusión educativa de la niñez con discapacidad es tema de agenda de la política pública y específicamente de la política educativa. Esta incluye de acuerdo con Espinosa (2009) tres elementos: una justificación del problema a ser abordado, un propósito que debe lograr el sistema educacional y una “teoría de la educación” que explicita cómo se logrará ese propósito. Interesa a esta investigación cómo los actores de las instituciones educativas operan en sus prácticas para lograr la inclusión educativa de todo el alumnado.

Para precisar esta afirmación se puntualizan las tres perspectivas en que la política educativa puede ser dimensionada: desde su retórica, la impulsada legalmente y la que se implementa en la práctica. Adams, Kee y Lin (2001) definen la primera como enunciados generales de los objetivos y metas educativas, formulados en los discursos de los dirigentes políticos. Las

políticas formuladas legalmente son los decretos o leyes que definen orientaciones específicas para la educación. Interesa a esta tesis las políticas efectivamente implementadas, impulsadas legalmente, modificadas o sin modificaciones, que requieren de acciones concretas efectivizándose en cambios programados y sistematizados.

Se focaliza esta investigación en el estudio de las prácticas de enseñanza en la implementación de la política educativa inclusiva, dado que el propósito oficial de la misma es afectarlas.

Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone (2008) adaptan de Parsons (1995) y esquematizan el ciclo de una política pública, educacional visualizándola en una primera fase con el surgimiento de un problema, la definición del mismo y la identificación de sus causas.

La legislación internacional, respalda la inclusión educativa y desde el contexto global este tema pasa a una segunda fase, incluyéndose el problema en la agenda del gobierno como respuesta de los poderes públicos, siendo objeto de una política. Por tanto es relevante considerar en el Uruguay la Ley General de Educación N° 18437, y la Ley N° 18651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad. La Ley General de Educación 18437 (2008) establece en su Capítulo 1:

Artículo 4°. (De los derechos humanos como referencia del ejercicio del derecho a la educación).- La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional (p. 1).

Se visualiza la ratificación de las declaraciones a nivel internacional y de nuestra Constitución Nacional.

El alumnado como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y el respaldo a las concepciones de inclusión y discapacidad en la mencionada ley se cita en el Capítulo 1 , Artículo 5°, y en el Capítulo 2, Artículo 8°:

Artículo 5°. (Del sujeto de la educación).- Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad. (p. 1).

Artículo 8°. (De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. (p. 2).

La Ley N° 18651 Protección Integral de Personas con Discapacidad en su Capítulo VII de Educación y Promoción Cultural amplía los artículos anteriores, en tanto determina su integración a las aulas comunes. Resulta un tanto contradictorio que el término empleado sea “integración a las aulas comunes”, reservando el término inclusión para la comunidad.

Artículo 40.- La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad (p. 9).

En una tercera fase se formulan alternativas, continuando con la decisión y adopción de un programa legislativo y se seleccionan los instrumentos de acción.

En nuestro país el Consejo de Educación inicial y Primaria (CEIP) en la Circular N° 58 del 2014, (Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en su “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en centros educativos” del 20 de marzo de 2017 instrumentan a nivel de toda la educación básica obligatoria, los derechos del alumnado con discapacidad, y proponen líneas de acción. El citado Protocolo de Inclusión Educativa del 20 de marzo de 2017, del MEC, en su Art 4 establece las prácticas de enseñanza para los alumnos con discapacidad incluidos en escuelas comunes:

El protocolo comprende como mínimo los siguientes aspectos:

a-Estrategias de apoyo académico para personas con discapacidad-conceptos de Diseño Universal, de adecuación curricular, entre otros- que en todos los casos se realizará con la validación de la autoridad competente, a nivel nacional y por los equipos profesionales de apoyo a la inclusión. b-Guía de indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas. c-Accesibilidad en

las instalaciones, como el mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo entre otros.

Dado que el tema de esta tesis se centra en el estudio de las prácticas de enseñanza en las aulas comunes considerando la inclusión de alumnos con discapacidad, este documento tan reciente, enfatiza en los conceptos de diseño universal y de adecuación curricular, así como definir buenas prácticas pedagógicas y didácticas. En consecuencia desde la política educativa se establece claramente la práctica educativa que define la inclusión del alumnado.

El concepto de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) amerita una explicitación en el entendido que supone un avance: sustituye el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) por el de barreras para el aprendizaje y la participación puesto que estas surgen de la interacción de los estudiantes con los contextos.

Sus creadores, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), en el año 1990, en el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST) junto a un equipo de investigación, diseñan la aplicación del DUA en el aula fundamentado desde la neurociencia aplicada al aprendizaje.

[...] las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles. (Rose y Meyer, 2002, p. 6).

Precisan conceptualmente que no hay dos categorías de personas, con discapacidad y sin ella, las que necesitan adaptaciones y las que no las precisan. Entienden que la diversidad es inherente a la especie humana y en consecuencia ofrecer alternativas beneficia a todos, y posibilita la elección más adecuada a la persona.

Por tanto se habla de entornos «discapacitantes» cuando no están diseñados universalmente para dar cabida a todas las personas y de currículos discapacitantes, en la medida en que no permita que todo el alumnado pueda acceder a él.

El enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, se puede definir como:

[...] un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. (Rose y Meyer, 2002, p. 6).

Los investigadores se plantean que las dificultades para aprender no se deben a las capacidades o habilidades de la niñez con discapacidad, sino a los materiales didácticos, los medios y métodos docentes los cuales, no podían dar respuesta la diversidad del alumnado. Se crean diseños flexibles, que presenten opciones personalizables que permitan a toda la población escolar “progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están”. (CAST, 2011, p. 3).

Tres principios definen un DUA. El primero se enfoca en el qué del aprendizaje de allí que proporciona múltiples formas de representación de la información y los contenidos considerando la diversidad de los alumnos en su percepción y comprensión de la información. El segundo principio radica en el cómo del aprendizaje, proporcionando múltiples formas de expresión. El alumnado posee habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe en formas muy diversas. Y finalmente se proporcionan múltiples formas de implicación respondiendo al el porqué del aprendizaje, así todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados para aprender.

Se requiere además conceptualizar buenas prácticas pedagógicas y didácticas.

En la “Guía de Buenas Prácticas Docentes” (2012) documento español, las “buenas prácticas” son equiparables al término anglosajón *best practices* y al francés *bonnes pratiques*, definiendo una acción que ha obtenido los resultados esperados. La citada Guía, proporciona un marco conceptual fundamental que ha sido tomado como insumo para la presente tesis. La UNESCO, el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations), define las características de las buenas prácticas, y sus rasgos fundamentales: innovación, efectividad por su impacto, sostenibilidad en el tiempo, y replicabilidad como modelo de actuación en otras instituciones. La Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) que en 2015, cambia su nombre por el de Plena inclusión, conceptualiza el concepto buena práctica como una acción o conjunto de acciones a partir de una

necesidad, que son realizadas por los actores de una institución (cuerpo de gestión y docentes) documentadas para ser referentes de la comunidad educativa.

En síntesis de acuerdo al documento antes citado una “buena práctica” es una acción concreta y efectiva, respondiendo a una necesidad, aplicada a la población definida con objetivos realistas de mejorar la enseñanza del alumnado con discapacidad. Posee un componente de innovación introduciendo nuevos elementos o coadyuvando a la mejora de los existentes. Se documenta a fin de ser transferible a otros ámbitos educativos. Se concreta con el uso adecuado de todos los recursos, contando con una estructura económica, organizativa y técnica para sistematizar su accionar. Su flexibilidad permite adaptación a las necesidades contextuales. La participación de todos los actores de la institución educativa y de la comunidad garantiza su objetividad, profundidad y calidad, basándose en principios éticos. Requiere un sistema de seguimiento de los resultados del proceso para su retroalimentación y mejora, y evaluación de su eficacia, eficiencia, sostenibilidad y flexibilidad.

De acuerdo al documento “Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas” de la UNESCO, OEI, Fundación MAFRE y ANEP la buena práctica inclusiva es una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible. Toda buena práctica depende del contexto. Ilustran un recorrido a realizar, para enriquecer las respuestas que los docentes generan para una situación específica pero no conllevan una imitación.

La buena práctica de acuerdo con Eldestein (1995) define una construcción metodológica de carácter relativo. Considera la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los educandos. Reviste un carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Dado su carácter singular la construcción metodológica se conforma en situaciones específicas. Responde a la especificidad de los contextos (áulico, institucional, social y cultural).

Respecto al anclaje de una “buena práctica”, continuando con las líneas de pensamiento y posturas antes citadas, se definen la necesidad de programación o planificación y la enseñanza, la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como la orientación del alumnado y la colaboración con la familia. Se suman a los puntos citados la orientación de la niñez

(educativa, académica y profesional) con los equipos de apoyo. La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral se basa en la importancia del clima de convivencia.

La acción educativa coordinada de docentes, equipo de dirección y supervisión se constituye en un factor clave.

Continuando con el desarrollo del ciclo de la política pública educacional, la implementación de la misma se corresponde con la aplicación de las soluciones seleccionadas a través de acciones por los agentes encargados definiéndose así la cuarta fase y su instrumentación por el ente autónomo CEIP en las escuelas públicas del país. La evaluación de los efectos de la política educacional define la última fase.

En la presente tesis adquiere relevancia la cuarta fase, que comprende la implementación de la política educativa inclusiva y que se visualiza a través de las prácticas de enseñanza que la efectivizan. Esta implementación con la aplicación de los Protocolos del CEIP y del MEC antes mencionados se efectiviza en las escuelas primarias públicas y está a cargo del equipo de gestión de las instituciones educativas y del cuerpo docente.

Se trata entonces de visualizar si las prácticas de enseñanza de los docentes, en su implementación, responden a la política educativa.

Capítulo 2 Marco metodológico

La investigación que esta tesis presenta se posicionó en el paradigma de investigación cualitativo, abordando el estudio de las prácticas de enseñanza en la fase de implementación de la política educativa inclusiva de la niñez con discapacidad en escuelas primarias públicas, en el primer año del ciclo escolar, de una ciudad del interior del Uruguay: Carmelo.

La tesis adhiere a la postura de Vasilachis (2006):

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local [siendo] utilizada, para estudiar organizaciones, instituciones, movimientos sociales, transformaciones estructurales, entre otros. (p. 33-34)

En primer lugar se trató de identificar el grado de conocimiento y de adhesión del personal directivo y del personal docente de primer año, así como de docentes de apoyo itinerantes a la política educativa inclusiva, a través de sus discursos que fueron recogidos por medio de entrevistas semi-estructuradas. Con Taylor y Bogdan (1986) se afirma que al adherir a esta metodología, en su acepción más amplia, como modo de encarar el mundo empírico, se busca visibilizar y posicionar el enfoque del problema desde una perspectiva humanista con búsqueda de posibles respuestas. De allí la necesidad de agudizar el ojo y la escucha atenta a los discursos docentes de personal directivo y cuerpo docente. Se recogieron insumos valiosos que aportaron a las unidades de análisis (opiniones y saberes del cuerpo docente sobre la inclusión, conocimiento de los documentos oficiales de la política educativa, la aplicación o la negativa a la aplicación de las decisiones que se establecen en los documentos legales con su argumentación, la asistencia a cursos de sensibilización y capacitación tanto oficiales -Inclusión Educativa- como organizados por la Escuela Especial en su función como C.R.A. -Centro de Recursos para el Aprendizaje-.

Se fundamentó la necesidad de las entrevistas, (suman un total de diecisiete) al personal docente y a las directoras, partiendo de la conceptualización de “buenas prácticas” realizada en el Capítulo 1, según la que, la acción educativa coordinada de docentes, equipo de dirección y supervisión, se constituye en un factor clave para la inclusión, así como la planificación de los procesos de enseñanza a nivel institucional.

En segundo lugar se describieron las prácticas de enseñanza de centros educativos que incluyen alumnos con discapacidad lo que conllevó un ingreso en el campo a partir de la observación. Desde esta postura la investigación cualitativa produjo datos descriptivos: los discursos docentes y la conducta observable en el aula.

La observación de los docentes y del alumnado desde una perspectiva holística, con una aproximación a las características de las prácticas pedagógicas y las estrategias de enseñanza respecto a los niños con discapacidad, apeló a diferentes unidades de observación: planificación, motivación inicial y a lo largo del proceso de enseñanza durante el tiempo de la observación, presentación de los contenidos, actividades, recursos, organización del aula, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos, clima de aula, gestión de clase, evaluación y coordinaciones.

Se detallan a continuación cada una de las unidades mencionadas elaboradas en base a múltiples aportes, destacándose “Guía para la Evaluación de la práctica docente” (1997), “Guía de buenas prácticas docentes” (2012), Rosales (2014) y Castillo Melara (2013):

Planificación: planificación educativa alineada con el Proyecto curricular de la institución y los proyectos de ciclo; Formulación de los objetivos didácticos, selección y secuenciación de los contenidos de acuerdo al diagnóstico inicial del alumnado y su diversidad; Planificación flexible con actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos.) en relación con las necesidades del alumnado.

Motivación inicial y de proceso; presentación y proposición de un plan de trabajo, explicación de su finalidad; Realización de actividades de apertura de la clase; contextualización del tema: Planteamiento de situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas, recursos visuales, auditivos, táctiles, olfativos y kinestésicos); Mantenimiento del interés del alumnado; Comunicación de la finalidad de los aprendizajes, importancia, funcionalidad y aplicación; Información de los logros conseguidos.

Presentación de los contenidos; Relación de los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos del alumnado; Estructuración y organización de los contenidos jerarquizando lo que tienen que aprender y lo que es importante; Atención a la adquisición de

nuevos contenidos con preguntas, síntesis y aclaraciones; Consideración del nivel de logros, habilidades, estilos de aprendizaje, tiempos personales y grupales, y focalización atencional del alumnado para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Actividades en el aula: Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos, de las habilidades y de las técnicas instrumentales básicas;

Recursos y organización del aula: Organización del tiempo, los recursos y el material; Ambientación y decoración del ambiente físico con apoyos visuales y gráficos en diferentes soportes; Disposición del mobiliario; Adopción de distintos agrupamientos (en círculo, en U, en pequeño o en gran grupo) en función del momento, de la tarea a realizar y de los recursos utilizados con control del tiempo y del clima de trabajo. Utilización de recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, material individualizado, recursos del sistema, cuadernos CLE.), tanto para la presentación de los contenidos como para las tareas de los alumnos; Elaboración de materiales para la enseñanza individualizada, en pequeño grupo o en gran grupo; Presentación de la información con diseño y ortografía adecuados a los niveles de logro (cursiva, imprenta).

Comprobación de diferentes modos de la comprensión de la tarea: haciendo preguntas, verbalizando el proceso, aclarando y orientando; Enseñanza de estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolución de actividades y problemas, para asegurar la participación de todos; Control del trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, pistas.

Clima del aula: Desplazamiento de la docente en el aula; Sensibilización y estimulación del grupo al aprendizaje creando el clima propicio para iniciar la enseñanza; Utilización de un lenguaje académico comprensible para los alumnos; Modulación del tono de voz; Establecimiento de relaciones con los alumnos y entre sí, fluidas y desde perspectivas no discriminatorias; Tratamiento equitativo y justo del alumnado manteniendo respeto por su trabajo y su individualidad; Mantenimiento de la disciplina y el control del grupo; Ayudas a los alumnos/as a construir autoconocimiento y un autoconcepto positivo. Esfuerzo para que todos los alumnos/as participen a través del feedback positivo y el contacto visual. Calificación y retroalimentación del trabajo de los alumnos de forma permanente.

Seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje: Coordinación con otros profesionales (MAI y profesionales), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje; Revisión de actividades propuestas en el aula y en aula de recursos con MAI, con adecuación tiempos, agrupamientos y materiales utilizados; Información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas. Evaluación: Evaluación inicial teniendo en cuenta el perfil de salida del año; Evaluación inicial al comenzar un contenido nuevo; Utilización de procedimientos e instrumentos variados de recogida de evaluación de proceso (registro de observaciones, carpeta del alumno, portfolio de avances de la clase); Uso de estrategias y procedimientos entre pares, favoreciendo la participación de los alumnos en la evaluación. Utilización de diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de los temas y de los contenidos.

Coordinaciones: coordinación con otros profesionales del sistema de salud, médicos, trabajadores sociales, y psicólogos educativos; Coordinación con los MAI en el acuerdo de estrategias y actividades para los alumnos que tienen apoyos, en relación con el plan de estudios; Coordinación con padres para el seguimiento del proceso de enseñanza del alumnado.

Por tanto, se realizó en primer lugar un análisis de los discursos de las maestras directoras y de las docentes de clase y MAI de las prácticas de enseñanza y estrategias pedagógicas. En segundo lugar, y a partir de la observación de las prácticas de enseñanza de docentes de aula y MAI, se describieron las mismas. Más que una triangulación, las técnicas de recolección de datos seleccionadas permiten una visión multidimensional de una realidad compleja, en un análisis reflexivo de los discursos y su relación con las prácticas educativas.

En consecuencia se afirma con Ricardson (1997) citado por Moral Santaella (2006):

Pero ahora se discute el concepto de triangulación, y se llega a considerar que: “la imagen central de la investigación cualitativa es el ‘cristal’, no el ‘triángulo’. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En el proceso de ‘cristalización’, el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. No hay una ‘correcta’ lectura del acontecimiento. Cada lectura, como cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización” (Ricardson, p. 92) [...] se

avanza consiguiendo una visión de la investigación cualitativa más real y una mayor comprensión del significado y potencial de la investigación cualitativa. (p. 150)

En tercer lugar se realizó el análisis de las prácticas de enseñanza y los discursos docentes, su correspondencia y contraste con los documentos de política educativa (Circular 58: Protocolo de Inclusión del CEIP/ 2014 y Protocolo de Inclusión del MEC del 20/03/2017) lo que amplió y complejizó la cristalización.

En consecuencia se analizó esta fase de implementación de la política educativa pública en relación al marco legal.

2.1. Criterio de selección de la muestra

La localidad seleccionada, es una de las de un departamento del interior de la zona suroeste con mayor número de escuelas que abarcan diferentes modalidades (A.PR.EN.D.E.R., Tiempo extendido, y de Práctica pertenecientes a diferentes contextos).

Una de las escuelas desarrolla el Programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Responde a:

decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de Política Educativa que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables” Se procura atender a las escuelas “en función de las características socioculturales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos, refleja la necesidad de entender el contexto para poder trabajar a partir de él, de su conocimiento, del respeto por la diversidad y de la gestión participativa donde la presentación de Proyectos fomenta el protagonismo de todos los actores. (Página web del CEIP, Programa A.PR.EN.D.E.R, Haciendo memorias. Consejero Héctor Florit, 2014)

El Programa A.PR.EN.D.E.R, es un Programa de inclusión educativa por tal motivo es importante la selección de esta escuela pues muchos alumnos con discapacidad no han sido diagnosticados.

Dos de las escuelas pertenecen a la modalidad Tiempo Extendido. A su vez una de ellas es Escuela de Práctica. El Programa de Tiempo Extendido, apela a la autonomía de cada centro escolar para gestar su proyecto educativo, comprende la extensión horaria del tiempo pedagógico de los niños y a su vez es definida por el CEIP en “Extender el tiempo en la escuela”:

Una escuela que atienda a las más diversas situaciones y realidades, que permita superar las diferencias en la apropiación de la cultura, que democratice realmente el acceso brindando a las familias la posibilidad de que los niños reciban en la escuela el «tiempo de calidad» que ellas por diferentes causas no pueden ofrecerle (p. 7).

Tres de las escuelas seleccionadas son de Práctica, con alumnado proveniente de contextos socio-económicos y culturales muy diferentes (favorable en una escuela, desfavorables en las otras dos). Una de estas escuelas es aspirante al Programa de Escuelas Inclusivas de la Red Mandela.

Se contó de esta forma con un universo amplio, que abarca además desde el punto de vista socio-económico un amplio espectro desde contextos vulnerables a favorables.

A estas cinco escuelas asisten dos docentes MAI (Maestras de Apoyo Itinerante de la Escuela Especial como C.R.A., Centro de Recursos para el Aprendizaje) que apoyan la labor de las docentes de primer año donde se encuentran incluidos niños con discapacidad. Se seleccionaron siete docentes de primer año de estas cinco escuelas y dos MAI con cargos radicados en la Escuela Especial de la localidad, para realizar las observaciones de clases y las entrevistas.

Se seleccionaron las maestras de primer año pues de acuerdo a los lineamientos de la política educativa se jerarquiza el apoyo en el primer ciclo escolar. Seis de las siete maestras seleccionadas son docentes noveles (cinco o menos años de ejercicio de la docencia).

Respecto a los perfiles de las MAI se puntualizó: una de las MAI transita el 7º grado de la carrera, es efectiva en Educación Especial y posee excelente formación profesional en el área de Educación Especial con Maestría en Educación, la otra pertenece al 4ª grado y ha cursado más de una capacitación en Educación Especial. El universo de las MAI es un factor a considerar en su labor con el cuerpo docente donde se desempeñan.

Se fundamentó esta selección en el Protocolo de Inclusión Educativa del CEIP (Circular 58 del 2014):

Cuando un niño o niña, se encuentra incluido o es incluido en una escuela común y requiere intervención de la escuela especial para favorecer su proceso, la escuela [Especial] interviene a través del Maestro de Apoyo Itinerante quien posee como función, el apoyo al docente que recibe, al niño, a la institución y a la familia. En esta intervención se orientan y definen en forma conjunta

las adaptaciones de acceso al currículum y la modalidad de apoyo necesaria y posible (CEIP, 2014, p. 3)

El Maestro de Apoyo Itinerante apoya a la institución, al docente y al grupo escolar que recibe el niño así como a la familia, en un proceso que requiere un alto compromiso con esta. Dependiendo de su situación, puede definir su seguimiento o la planificación de un apoyo sistemático y frecuente. (CEIP, 2014, p. 4).

Se consideró de fundamental relevancia la observación de siete prácticas de enseñanza de las siete maestras de primer año y de dos prácticas de las MAI.

De acuerdo al documento antes citado:

El maestro del grupo escolar de escuela común o educación inicial: es quien recibe al alumno, participa de la inclusión educativa, recibiendo los apoyos disponibles. Es indispensable su conocimiento de los derechos que consagran la inclusión, así como la comprensión de la importancia de desplegar: el gesto inicial de igualdad que supone educar a todos los alumnos y el gesto singular de comprensión de cada uno en sus diferencias. (p. 4)

Se trata de una muestra intencional y representativa del universo escolar del cuerpo docente.

Se realizó a su vez un grupo de discusión con cuatro de las maestras de Educación Especial, dado que cuentan con formación específica en el área y reciben alumnos en escolaridad compartida. Sus aportes se consideran relevantes respecto a la implementación de la política educativa.

Se realizaron cinco entrevistas semi-estructuradas a directores de las mismas escuelas de siete los maestros de primer año. Se sumó una entrevista más a un director de Tiempo Completo, así como a una Inspectora de las tres escuelas de práctica., totalizando diecisiete entrevistas. El cuerpo directivo cuenta con diferentes trayectorias y antigüedad en el organismo. Los directores reciben asesoramiento del Cuerpo Inspectivo de los lineamientos de la política educativa. En su labor de gestores realizan acuerdos a nivel institucional respecto al Proyecto de Centro, a los criterios de planificación y a las prácticas pedagógicas asesorando a sus docentes como líderes pedagógicos en la labor de enseñanza.

Se fundamentaron las entrevistas a los directores en la Circular N° 58 citada con anterioridad pues se responsabiliza del seguimiento de los procesos de inclusión y de las coordinaciones

necesarias interviniendo en forma proactiva en la organización escolar. Como supervisores de primer orden, visitan las clases y brindan orientaciones, poseen un amplio conocimiento de las prácticas de cada docente de primer año pues en su alumnado se pone la mirada para las promociones de grado.

Capítulo 3 Análisis

3.1. Desde el discurso docente

El análisis del discurso del cuerpo inspectivo (MI), directivo (MD), de los docentes (D), de las docentes que se desempeñan como maestras de apoyo itinerante (MAI) y de maestras de Educación Especial (MEE) respecto al grado de conocimiento y adhesión a la política educativa inclusiva, revela complejidad. A continuación, se expresan algunas de las dimensiones emergentes en el análisis de los contenidos que se relevaron.

3.1.1. Inclusión, resistencias y trampas al solitario.

En primer lugar se manifiesta un conocimiento del marco legal, asociado a las grandes resistencias a los cambios provenientes de la política educativa.

Los maestros directores están sensibilizados a las leyes y protocolos de inclusión sí pero a veces caemos en nuestras propias palabras, hacemos como trampas al solitario, uno lo ve a cada rato de maestros que se quejan que esos niños no deberían estar en la clase, entonces estaríamos desconsiderando algunas de las leyes, porque no todos son para una escuela especial, todos merecen una atención especial. (MI)

La resistencia a los cambios y a la inclusión como cambio se hace visible:

Yo creo que la inclusión de los niños con discapacidad es una postura que no tiene que ver solamente con que acá van a venir niños con discapacidad , estamos en un momento en que hay grandes resistencias de los docentes para muchas cosas que impliquen un trabajo extra , por ejemplo hay resistencias para trabajar en un proyecto de ciclo cosa que parecería que no tendría razón de ser porque si tú piensas en un proyecto de ciclo es porque estás trabajando en una coherencia desde inicial hasta tercero y que toda la escuela va avanzando en una misma línea de pensamiento [...] hay profundas resistencias por ejemplo a hacer una evaluación. (MD 4)

La resistencia también cuenta con sus defensores desde el equipo de dirección de contextos vulnerables y de inspección por la sobrecarga de tareas que implica para el personal docente invocando diversas causales como el contexto del alumnado, los recursos, el saber, sin implicar discriminación:

El maestro tiene que dividirse en treinta partes, porque todos los niños vienen con sus dificultades con su problemática desde el hogar y cada vez el maestro está más exigido. MD 5

Imagínate lo que puede significar en los colectivos la noticia de que van a recibir niños con discapacidad, una profunda resistencia, pero no desde la discriminación de ese niño desde el argumento de que no hay recursos, de que no se sabe, de que como si no puedo atender a estos que tengo como voy a atender a otros con requerimientos especiales, un poco el argumento de los docentes de siempre: siempre tengo que hacer más, siempre me estás pidiendo más. MD 4

La otra cuestión es el tema de la disposición de los docentes a tener mayor trabajo porque es mayor trabajo atender a alguien de una manera que se sale de lo que tengo pensado en un primer momento y tengo que preparar y tomar en cuenta lo que ese niño puede hacer, no le voy a dar algo que no puede hacer no habilitaría avances dentro de sus posibilidades. MI

3.1.2. Las trampas de la escuela integradora.

En segundo lugar se manifiesta la necesidad de responder al desafío de la inclusión educativa. Las “trampas de la escuela integradora” están presentes en los discursos, como manifiesta Eduardo de la Vega (2008). Ante la interpelación inclusiva se manifiestan varias voces revulsivas de personal docente, de gestión y de supervisión que apelan a sus razones: que el niño/a no quede excluido/a del aprendizaje. La lectura tras las líneas deja vislumbrar que el proceso inclusivo conlleva logros educativos. De hecho uno de los principios de la inclusión es asegurar la asistencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos. Por este último concepto se refiere al proceso educativo del alumnado más allá de los resultados de pruebas o exámenes.

Es un desafío la atención de los niños con discapacidad, depende de cada docente, es necesario atenderlos y trabajar responsablemente con ellos, porque no es tenerlos en la clase por tenerlos sino incluirlos en las actividades que realizas tú como docente. D 6

Incluir sin los recursos es una forma de discriminación. La inclusión en su justo lugar, incluir en jornadas sí. Integrar a un niño a una escuela común es discriminarlo si no se le da una atención acorde con su discapacidad. D 2

[...] al final el niño no está incluido está haciendo algún trabajito, algún jueguito, lo van llevando y no aprende, no está verdaderamente incluido, es una exclusión. MD 5

[...] Brindarle al niño lo que necesita para seguir progresando, y no que ese docente desbordado lo deje allí y ese niño involucone o sea más perjudicial estar integrado a una escuela común que ir a una especial. MD 4.

Hay maestros y maestros, los que quitan energía de su tiempo para atender niños con discapacidad y está el otro maestro que por mucho trabajo o desinterés, deja al niño en un rincón y al final no está incluido está haciendo algún trabajito, algún jueguito, lo van llevando y no aprende, no está verdaderamente incluido, es una exclusión. MD 3

Por lo que un niño no diferente también tiene sus problemáticas por lo tanto son muchos tipos de aprendices en la clase que es lo que estamos teniendo hoy por hoy en todas las escuelas y en todas las clases, por lo tanto aquel diferente que necesita una atención bien diferente quedaría relegado. MI

3.1.3. Inclusión social e inclusión educativa

Por otra parte se oye la voz de quienes manifiestan que no alcanza con la integración social, se pretende como se mencionó, avances en los logros educativos, de acuerdo al marco legal de la inclusión. Están implícitos en este concepto los aprendizajes de acuerdo a las potencialidades de cada uno. Las maestras de Educación Especial y la MAI lo perciben claramente y con la aceptación en la clase se inicia un proceso. En este sentido la convivencia inicia la filiación social al grupo de pares, a la institución educativa. Las necesidades de afiliación y de pertenencia a un grupo son vitales para todo ser humano. El supuesto que subyace es que la acogida debe realizarse desde la empatía, desde la institución humanizante que debe ser la escuela y sus docentes.

Los niños incluyen y los maestros incluyen en lo que tiene que ver con la convivencia pero en lo que tiene que ver con el aprendizaje y lo intelectual por decirlo de una manera, en lo lógico matemática y la lengua ahí se ve la falla, no puedes atenderlos a todos todo el tiempo de la misma manera. Los niños son muy solidarios en lo que tiene que ver con los discapacitados. MEE1

Los aceptan en la clase, este año nadie me ha dicho de los maestros de primero, este es para tu escuela, bien bueno está en el aula hay que atenderlo. MAI 1

La inclusión es algo muy positivo pues en la sociedad estamos todos. MD 2

Para aquella niñez que la miseria social, o la patología parental ha privado de la operación socializante de la familia, la escuela es creadora de humanidad. Debe asumir ese desafío para filiar al “cachorro humano”, crear el lazo social. Las docentes de las escuelas A.PR.E.N.D.E.R habilitan la socialización. No se habla de rehabilitarlos sino desde la actitud abierta, habilitarlos. Para ello debe asumirse que los modos de actuar, de ser, de relacionarse, de afectar y ser afectado, de aprender y aplicar lo aprendido, son socialmente producidos. Si la conducta o el aprendizaje no se corresponden con el modelo de alumnos esperados, es porque son fruto de la dimensión histórico-social en la que viven.

No sé si es característica de los docentes que son abiertos o de la escuela que al ser una escuela A.P.R.E.N.D.E.R., ya naturalmente tiene muchos niños incluidos en su misma naturaleza. Los docentes son abiertos tienen muchos niños incluidos, acá tenemos niños con bajos recursos económicos e intelectuales y muchos problemas de aprendizaje y problemas de conducta. MD 1

3.1.4. Apertura docente: ningún niño es extraterrestre.

En tercer lugar se alzan las voces de quienes acuerdan con la política inclusiva, cinco maestras noveles de primer año (sobre un total de siete docentes) y directoras plantean la actitud de apertura y hospitalidad hacia el alumnado con discapacidad, la asunción de la responsabilidad y el rescate de la autoría de pensamiento.

Todo aporta, va en las ganas, en el interés y en la responsabilidad. D 1

Los demás colegas te dicen no estoy preparada como si [los niños con discapacidad] fueran extraterrestres. Yo estoy de acuerdo con la inclusión antes me daba miedo a no poder con el trabajo. Aprendí que con la discapacidad no hay que tenerles lástima, eso de pobrecito, hay que enseñarle al grupo a aceptarlo como uno más y no como el niño que vino, uno más. D 3

La atención a la diversidad es lo más importante, pensar en lo que cada niño puede aprender y en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentra y adónde va a poder llegar. Se trata de que cada maestro se siente a pensar una propuesta para cada niño. D 1

A veces trabajando colectivamente con el hogar, con los profesionales se puede incluir perfectamente y abrir un poco más la cabeza. D 7

Yo creo que no es cuestión de que el maestro no sepa, es como una apertura que tiene que tener el maestro, como la disposición a enfrentar esa manera de enseñar diferente o esa propuesta distinta para ese alumno. MD 3

Las MAI coinciden en esta postura, pues en la convivencia con diferentes colegas visualizan las diferencias de actitud de las maestras noveles. Aluden además a los planes de Formación Docente.

Yo he visto una maestra de primero excelente que con pocas indicaciones ha logrado en toda la clase propuestas diversificadas. Eso se ve en sobre todo en las maestras más jóvenes que uno puede impactar de otra manera, han sido formados en dificultades de aprendizaje en el IFD (Plan 2008) y tienen otra perspectiva y son maestras comprometidas que están más sensibles a la diversidad del alumnado y a poder adecuar las propuestas. Sobre todo las maestras de primero, en

su mayoría de esa generación, porque ven que no alcanza con esa propuesta en general porque tiene que anclar a lo que pueden los alumnos. MAI 1

La misma afirmación anterior es compartida por la inspectora quien enfatiza en la importancia de la formación de la MAI.

He visto resultados muy buenos con gente nueva, muy susceptible a los cambios y que a partir de una buena maestra de apoyo itinerante, de un buen diálogo establecido ven como pueden cambiar sus prácticas y favorecer a niños que tienen otros tipos de aprendizajes y he visto avances muy considerables en esos niños, poder aprender y darle al niño lo que necesita. MI

3.1.5. La inclusión como llegada.

Por otra parte influye la postura de las directoras de las escuelas, quienes a partir de su respuesta pueden iniciar un proceso, en el que la diversidad, sus múltiples aristas generan un inicio para la inclusión. Se observa que en una escuela de contexto favorable, la presencia de niños sordos y niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista) genera la atención a todos, favoreciendo la inclusión de los niños con discapacidad.

Tenemos un niño del espectro autista, una niña sorda, niños con dificultades de aprendizaje y con discapacidad intelectual, tuvimos que afrontar, creo que no estábamos preparados pero uno empieza a buscar material y ubicarse en esa inclusión y creo que hemos podido salir adelante con los docentes en esa inclusión. MD 2

Las MAI que asisten a esa escuela lo manifiestan, como el temor de poner un nombre al proceso inclusivo o a iniciarlo:

Son muchos niveles y el maestro todavía tiene miedo, más a la palabra porque a veces el trabajo lo está haciendo, pero la palabra inclusión como que los asusta. (MAI 1)

A principio de año costó, en esa escuela ingresaron varios [a educación especial matriculados y en escolaridad compartida], y la maestra se ha guiado mucho por lo que le digo y va llevando todo el registro, pero a principio de año le costó entender que tenían que seguir allí, decía que hay que valorarlo, que llamo a los padres, que acá no aprende. (MAI 2)

La apertura, la actitud abierta, y receptiva del alumnado con discapacidad va de la mano con la solicitud de capacitación, de recursos humanos y materiales. La niñez en su diversidad está presente en la escuela, su irrupción desconcierta hoy más a las docentes y no es asumida como novedad. Las prácticas y los discursos disponibles son ineficaces para producir efectos homogeneizantes. (Viñar et al, 2013)

Una propuesta inclusiva debe venir contextualizada, con formación, con apoyos con seguimiento conjunto del docente del aula más el que tenga alguna especialización para atender integralmente y como corresponde [...] que sea brindarle al niño lo que necesita para seguir progresando. MD 4

El maestro no está capacitado para las necesidades de ese niño, se requiere desde formación hasta la modificación de las estructuras edilicias. D 2

El maestro de clase debe estar capacitado. D 4

Si no tienes los recursos humanos y materiales con la capacitación sola no hacemos nada, cuando lo quieres llevar a la práctica no puedes y es la realidad para este contexto. MD 6

3.1.6. La capacitación docente, la capacitación docente.

Se ofrecen charlas de sensibilización a la diversidad, a la discapacidad intelectual desde la Escuela Especial como CRA; cursos de Inclusión Educativa oficial de la Red Mandela, varias razones son expuestas, de más exigencias, de más condiciones, de mayor disponibilidad horaria o de resistencias por otras causales.

Se les entrega el material de las charlas del CRA, el código de acceso a la Plataforma CREA 2 donde se creó un grupo con una cantidad de material y bibliografía sobre discapacidad, además de propuestas prácticas y marco legal. No había voluntad propia de acercarse a charlas no lo hacían. MAI 2

Esa resistencia está para esas cuestiones de cursos, esa actitud defensiva hay más trabajo siempre quieren más y ahora encima esto otro, no saber más. Es como una actitud de defensa mejor lo desconozco, así no me involucro. MD 4

Los cursos de Inclusión no son abiertos a todos y a veces tampoco hay la posibilidad de viajar y hacerlos por motivos personales. MD 1

Si uno les presenta el material, pero si no se los mostramos no se interesan. MAI 2

Se constata que las actitudes receptivas y de disponibilidad también ocupan un lugar importante.

Asisten el 50 % de los docentes, solo los docentes del turno matutino a las charlas del Proyecto de la Escuela Especial como CRA. MD 2

Porque soy novel y estoy aprendiendo fui a charlas de CRA y encuentros de PROLEE. D 1

Tengo interés en formarme. No se ha dado pero me encantaría formarme en ese aspecto. D 2

Esta escuela aspira a integrar la Red Mandela, estamos haciendo la directora y la secretaria el Curso de Inclusión Educativa. [...] Pienso que las maestras de primer año y segundo año se informan se mueven, acudieron a la MAI, aplicaron estrategias y promovieron avances. [...] Los demás docentes de recibir un niño con dificultades específicas o discapacidad preguntarán por lo menos, a nivel dirección van a estar presionados a dar una atención como corresponde y van a tener que informarse. Son maestros efectivos y bien calificados pero se negaron a inscribirse en los cursos de Inclusión Educativa. MD 6

3.1.7. Razones y reclamos docentes para cumplir con el marco legal ¿Cultura de la queja?

El cuerpo docente en general tiene claras las razones que obstaculizan la inclusión, enumeran todas las dificultades y condiciones demandadas al sistema educativo posicionándose en una postura de conocimiento de la ley pero exigiendo condiciones que la habiliten. En este sentido la psicopedagoga argentina Alicia Fernández (2011) afirma que la cultura de la queja en el magisterio obstaculiza el pensar docente. Se solicita el acompañamiento de MAI de la Escuela Especial.

Los maestros están totalmente de acuerdo con la inclusión de alumnos con discapacidad lo único que ellos solicitarían si fuera posible la presencia fuerte de la escuela especial con docentes capacitados para poder apoyarlos porque muchas veces ven que se quedan sin recursos en cosas que no saben. MD 1

Para inclusión exitosa se necesitaría en mi clase tener un maestro de apoyo con una carga horaria más importante que nos brindara esa ayuda que a todos no se les puede dar en el mismo momento. D 6

De allí la necesidad de tener la presencia de los maestros de la escuela especial no un par de días a la semana. Lo ideal: maestro más maestro, maestro en el aula con el otro maestro, trabajando juntos que eso sería como el ideal y el sueño de todos nosotros, para trabajar realmente con el maestro especializado y el maestro de aula que conoce a sus alumnos. MD 1

[...] que sean menos niños en los grupos, que haya más acompañamiento de la MAI que viene dos veces a la semana, pero también tendría que venir todos los días precisamos un acompañamiento de todos los días de la MAI y menos exigencias de planificación y registros. MD 5.

Se solicitan desde las escuelas A.PR.EN.D.E.R, y las escuelas de práctica de contexto desfavorable la reducción del número de niños por grupo, son muchas las demandas del alumnado actual de esas escuelas. Coincide con esta postura la inspectora.

Tengo dos grupos, primero y segundo. En estos contextos debe haber un maestro por grupo más allá de la matrícula de la escuela, creo que eso es fundamental. D 2

A mí me gusta trabajar con todos pero si sos realmente un maestro comprometido veo la dificultad en grupos muy grandes y las dificultades de conducta. Lo ideal sería grupos más reducidos. D 1

Se pide que las clases no sean numerosas para que el maestro pueda dedicarse. MD 5

Se precisan grupos menos numerosos, que se contemple no el número sino las características del alumnado que tiene la escuela porque la vulnerabilidad social los está afectando en todos los aprendizajes. MD 6

Una cuestión podría ser tener menos niños por clase, el número de niños en la clase, si la clase es muy numerosa por más que el maestro sea muy trabajador y muy responsable a veces los tiempos no dan para dedicarle lo que necesita un niño diferente en la clase, por lo que un niño no diferente también tiene sus problemáticas por lo tanto son muchos tipos de aprendices. MI

La cantidad de alumnos por maestro es una reconocida condicionante de la calidad educativa para el desarrollo de la enseñanza y los logros en los aprendizajes de acuerdo las Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP quinquenio 2016-2020, siendo uno de sus objetivos la reducción del número de niños por grupo.

Se suma a la cantidad la diversidad que es visualizada como obstáculo. Cuando los docentes piensan la educación inclusiva como una práctica añadida a la práctica de clase donde los logros educativos de la niñez con discapacidad solo se visualiza con la participación de especialistas, se deja de poner el foco en la institución, en su currículum y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y se reeditan las poderosas ideas relativas a los niños y niñas con discapacidad. Comenzar con el tema de los recursos da por supuesto que el niño que busca la inclusión es un extraño, una carga potencial. Se desdibujan los principios más importantes: los derechos y la justicia. (Slee, 2012)

Algunos maestros no sienten la capacidad, por la diversidad que tienen, disciplinar, de hábitos, además trabajar con un niño con discapacidad, no saben cómo trabajar y planificar para ese niño, no es una clase, es la clase y además es el niño. MEE 1

La solicitud de MAI y de docentes de apoyo, su acompañamiento con mayor carga horaria, se solicita desde los equipos de gestión de escuelas y de maestras de clase independientemente del contexto. “La identificación y dinamización de los recursos de apoyo, necesarios y disponibles en el sistema en general y en cada comunidad educativa” (p. 21) de acuerdo la Orientaciones de Políticas Educativas 2016-2020 resultan insuficientes de acuerdo a los discursos relevados.

MAI manifiestan acuerdo con esta postura.

Tener maestra de apoyo, si bien hay es poca la carga horaria, este es un factor fundamental. Todas las escuelas necesitan MAI en la escuela y en ambos turnos porque tanto de mañana o de tarde hay niños, algunos niños requieren más apoyo otros menos las escuelas rurales también. El maestro de clase debe estar capacitado o tener apoyo de un docente en forma regular dos o tres días a la semana, de forma de atender a esos niños. D 2

Se requiere maestra de apoyo para todos los niños con dificultades. D 4

Sería bueno tener una maestra de apoyo acá en la clase, ellos son trabajadores pero los problemas de comportamiento hace que cuando estoy atendiendo a los demás se provocan y se terminan generando conflictos que hacen que pierdan la motivación y la concentración. D 1

Todas las escuelas deberían contar con una MAI, para poder atender mejor a esos niños [con discapacidad]. D 6

En los países del mundo donde tiene éxito la inclusión hay una persona para atenderlos. MAI 1

El tema de la MAI es que tiene que tener más espacios dentro de la clase, se le da muy poco tiempo, tiene que estar más con la maestra de clase, se da que la MAI está un día con una maestra, otro día con otra, no hay un trabajo más personalizado y no hay una secuencia de trabajo. MEE 4

Debe haber un MAI en cada escuela el tiempo completo que tenga horas de planificación pagas junto con el maestro de a cargo. MEE 3

3.1.8. Los diagnósticos en la niñez se escriben con lápiz.

Ocupa un lugar importante en el marco legal, los capítulos de Salud, y Diagnóstico precoz. Todo el cuerpo docente reclama diagnósticos de la discapacidad intelectual, el reclamo implica al Sistema de Salud y al contexto familiar.

Nosotros tenemos casos de nivel cognitivo descendido, pero no tienen diagnóstico. MD 4

Los diagnósticos en las escuelas son un problema que venimos acarreado hace tiempo. Mandamos los informes al centro (de salud) y nos informan que la madre ni siquiera pidió hora al pediatra, no empezó la cadena para hacerlo atender, ese es uno de los problemas mayores que el niño sea atendido y saber a qué atenderlos. MD 1

Me parece que hay poco apoyo profesional a veces son tratados por profesionales a veces no y cuando son tratados no tenemos un diagnóstico. D 6

En una sociedad calificadora, clasificadora y competitiva más que un diagnóstico estigmatizante se requiere una valoración integral, de carácter interdisciplinario. De acuerdo a Gisela Untoiglich (2013), “los diagnósticos en la infancia se deben escribir con lápiz” enfatizando en el carácter dinámico, provisorio y operativo. Se subraya este último carácter pues docentes posicionados en un paradigma competencial en su labor educativa, la orientación se dirige al desarrollo de las capacidades, identificando las barreras para el aprendizaje y las oportunidades para promover el desarrollo a partir de la estimulación. Se trata de atribuir siempre un saber potencial al alumnado con discapacidad con el deseo de una figura docente posicionada más allá del “Efecto Pigmalión”. El diagnóstico como etiqueta, como palabra clasificadora fija, con toda seguridad determina en la familia expectativas e imágenes del niño desde la estigmatización y condiciona el futuro del niño, influyendo en la construcción de su subjetividad. En consecuencia un proceso diagnóstico debe comprender el aspecto médico y psicológico así como igualmente identificar claramente barreras, oportunidades y apoyos sin omnipotencia ni frustración.

Todo diagnóstico debe producirse en un dispositivo clínico, que permita circular las preguntas y deje un espacio a “cierta incertidumbre necesaria a la constitución de un sujeto de deseo” (Viñar et al, 2013, p. 67)

3.1.9. La ficción del especialista.

Las mismas dificultades para conseguir el carné del niño para realizar educación física se da para atenderlos por especialistas. D 4

Desconocemos cual es el diagnóstico que tiene el niño y la atención se tarda tanto. MD 4

Hay alumnos con déficit atencional y no han sido atendidos, con discapacidad que no han sido diagnosticados pues se les ha sugerido a los padres y no los han llevado al médico. D 2

Con la frase, la ficción del especialista, se adhiere a Eduardo de la Vega (2008). En los nuevos escenarios escolares la jerarquía del maestro se ha devaluado y es sustituida por la autoridad del psicólogo, del psicopedagogo, del psiquiatra infantil. Al caer la figura del maestro, los especialistas, la clínica ocupa el lugar de prestigio y brilla desde fuera de la escuela ocupando un lugar cada vez más elevado. “El maestro sueña con tener los especialistas “psi” en el aula” (p. 60)

Las etiquetas diagnósticas “seducen y reconfortan al maestro al maestro” (De la Vega, 2008, p. 65) albergando la ilusión de una simplificación rápida respecto al problema.

La infancia pobre, vulnerada en sus derechos, traduce a través de la acción, del diagnóstico de A.D.D. (Síndrome de Déficit Atencional que reclama la maestra), de la transgresión o de la violencia; su dolor. Estas nuevas subjetividades angustian al maestro pues rompen el mito escolar de la enseñanza homogénea e interpelan a la escuela.

El problema no es siempre el niño o está en él, pues de esta forma se desvincula a la escuela y al contexto socio económico en la generación de problemas, implica al niño y su familia ¿Estamos en los bordes de pensar las diferencias culturales como deficiencias a etiquetar?

Desde un biologismo extremo a partir de los avances de las neurociencias se asiste a una concepción reduccionista de múltiples diagnósticos psicopatológicos y terapéuticos, sin considerar lo complejidad de los procesos de construcción de la subjetividad. Se etiquetan trastornos, disturbios, discapacidad intelectual, sin considerar “las cuestiones políticas, sociales,

culturales y afectivas que afligen la vida de las personas” (Viñar et al, 2013, p. 35). Lo social se traslada al plano individual, y las condicionantes sociales y políticas se toman como biológicas.

Es tiempo de pensar en destituir jerarquías en la posición del docente respecto a su saber. Él es, si recupera su autoría de pensamiento educativo, capaz de dialogar, en una intervención con los especialistas generando entre ambos saberes interdisciplinarios y construir herramientas de intervención desde miradas institucionales e integrales. (De la Vega, 2008).

La interdisciplina como construcción profesional y ética, posibilita “una articulación de preguntas” (Viñar et al, 2013, p. 58), generando desde un trabajo en los bordes, en las fronteras de las disciplinas, un recorte de un problema. Por tanto al pensar en las condiciones de producción del problema, es fundamental no generar categorías ni etiquetas psicopatológicas definitivas.

En consecuencia desde este encuadre se debe gestar una resignificación del rol docente, ítem destacado por las políticas educativas en el marco del principio de Integralidad, insistiendo en la necesidad de producir prácticas, haceres colaborativos, interdisciplinarios, interinstitucionales e intersectoriales para habilitar el diálogo de saberes.

En la Circular 58 se reitera la necesidad de que Educación Especial intervenga a través de orientación y apoyo, generando coordinaciones interinstitucionales e intersectoriales, en este caso con el Sistema de Salud, lo cual implica una intervención de otros profesionales del Equipo Psicosocial de la Inspección Departamental de Educación Inicial y Primaria.

El problema es que no estar trabajando efectivamente el sistema de red de salud pública y privada , para agilizar los trámites y detectar a los niños nos quedamos en el 2017 en la detección y no logramos un informe de ningún niño y no tenemos discapacidades diagnosticadas, definidas. Al no ser derivado, el sistema ASSE, salud pública los tomó como que necesitaban seguimiento pero no hicieron la derivación y estamos a punto cero, todos con problemas cognitivos severos aunque no tenemos un diagnóstico. MD 6

3.1.10. La figura del asistente personal.

Una nueva demanda en la figura del asistente personal prevista por la Ley 18656, (2010) en su Capítulo 5 (Capítulos 25 al 30: Asistencia personal para personas con discapacidades severas.

Programa de Asistentes Personales (BPS). Contratación .Capacitación Evaluación de discapacidades severas por MSP) es reclamada para la implementación de la inclusión, como necesidad imperiosa.

Si hubiese que aceptar la inclusión que vengan con un asistente que este todo el tiempo con ellos. MD 4

Hay casos puntuales que requieren un acompañante. D 3

Algunas clases que son muy numerosas necesitan una auxiliar, por ejemplo la maestra sola por ejemplo con un niño en silla de ruedas que se incluya, no sé si solo esa maestra con treinta alumnos que tienen sus demandas y que necesitan un proceso de enseñanza aprendizaje muy fuerte pueda también trabajar con ese niño y acompañarlo en ese proceso. MD 2

En todos los discursos se manifiesta un conocimiento de la Ley 18651.

3.2. Las prácticas de enseñanza y la inclusión educativa

Se analizan las prácticas de enseñanza y las estrategias pedagógicas a partir del discurso de sus actores (MI, MD, D y MAI) y de las observaciones de las prácticas de enseñanza en las aulas.

3.2.1. ¿Las buenas prácticas de enseñanza, quedan en el papel?

Desde el Proyecto de cada Centro Educativo, elaborado a partir de los lineamientos de la política educativa, del diagnóstico contextual y del alumnado, sus objetivos y competencias jerarquizados se despliegan los diversos proyectos de nivel y áulicos implicando una coherencia desde el punto de vista institucional. Toda buena práctica no se presenta aislada sino inserta en un proyecto, debe ser pensada, y registrada en una planificación. Las inspectoras y directoras supervisan y orientan esta labor de enseñanza.

De acuerdo a los testimonios se observan planificaciones de prácticas pedagógicas, surge la duda de si estas quedan en el discurso, o si la práctica que desde la palabra y los documentos se califican como inclusiva revisten ese carácter:

En el terreno de la planificación si vemos propuestas inclusivas, el tema es la puesta en acción si uno busca las evidencias de si realmente se llevaron a cabo puede encontrar algunas acciones tendientes a modificar las propuestas que se ven de clase en cuanto a la diversidad que hay en una clase [...] Como que en el discurso lo tenemos bien incorporado pero en la práctica, en la realidad a partir de que está incorporado en el discurso se sabe que al planificar un proyecto de clase, de

ciclo, o el proyecto institucional hay que tomar en cuenta la diversidad pero cuánto de eso se pone en práctica es lo que uno se cuestiona , realmente no ve demasiadas evidencias en que se desarrolle, por lo menos en la manera en que se planificó, hay intentos, se nota en intentos . MI

Es muy difícil que el maestro realmente lo lleve a la práctica a veces queda en palabras me da la sensación que no siempre el maestro logra tener esa apertura para tener esa planificación universal para esos alumnos es mi modo de ver a veces se hacen cosas, la preocupación está, pero no sé si realmente se logra plasmar en actividades. MD 3

Se señala asimismo la distancia entre el discurso y la práctica, la necesidad de pensar la práctica como construcción metodológica del profesional de la educación

Hay como una gran distancia entre lo que los maestros hablamos y decimos que hacemos y lo que verdaderamente se hace entonces tal vez está allí ese gran salto para poder lograr los avances a los que aspiramos. Es muy difícil la atención a la diversidad pues implica un trabajo de procesamiento intelectual del docente de que esa propuesta que va a hacer tenga diferentes niveles de logro, y no es lo que hacen a veces los maestros que le pongo a este un trabajito más fácil para que se entretenga mientras yo avanzo con estos otros. MD 4

Surge además el posicionamiento pedagógico del maestro en un paradigma educativo deficitario y homogéneo o en un paradigma competencial de atención a la diversidad. Al mismo tiempo se plantea la dificultad docente para planificar.

La atención a la diversidad en la planificación está costando mucho, no se ve tan explícitamente porque los maestros siguen con esa tendencia a planificar para todo el grupo, desde la homogeneidad, aunque en los acuerdos institucionales ha estado desde el inicio, la planificación para la diversidad y atender a la diversidad, realizar adecuaciones curriculares en eso se ven falencias aun. MD 2

La mayoría de los maestros tienen un gran problema para incluir aquellos niños que están por debajo del nivel, siguen con tener un grupo homogéneo, y no ven la diversidad ni la discapacidad en la diversidad. MAI 1

Se apunta todavía a la homogeneidad y al perfil que se supone de grado. MD 3

3.2.2. Nuevos formatos: desestructuración áulica, proyectos de ciclo.

De acuerdo a las Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP quinquenio 2016-2020 el desarrollo de escuelas que reciban a la niñez de su comunidad, incluidos aquellos que tienen algún tipo de discapacidad implica una transformación importante en la propuesta pedagógica

para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de su alumnado. Enfatiza entre otras puntualizaciones en el cuestionamiento de la homogeneidad de la oferta educativa, de los formatos escolares y en la necesidad del trabajo en equipo colaborativo.

Se observa en los discursos docentes desde el paradigma competencial los nuevos formatos de trabajo, con desestructuración áulica, con talleres, que son reconocidos como exitosos pues implican el despliegue de prácticas de atención a la diversidad, incluyendo al alumnado con discapacidad.

Proyectos de primer ciclo en oralidad, muy buenos, con cuentos, organizados en talleres con relación a la parte artística, pero siempre motivando por el juego y vivencias. D 4

La modalidad de Tiempo Extendido intenta ofrecer en el ámbito de los talleres el área del conocimiento artístico, que está potenciada, los alumnos con algún tipo de dificultad o discapacidad puedan encontrar en alguno de los talleres un área donde se pueden por lo menos incluir más favorablemente y no sentir que pueden tener obstáculos como en la lecto escritura, la matemática. MD 4

Desestructuración áulica en escritura fue muy positiva en primer ciclo, comenzó como talleres de creación de juegos, para mejorar la convivencia terminó en la enseñanza en escritura el texto instructivo. D 1

Se han hecho acuerdos en las coordinaciones sobre cómo trabajar, que el niño que está en 4º pueda participar de actividades de tercero, bajando el nivel, se ponen de acuerdo los docentes para realizar actividades de acuerdo a su nivel. En el proyecto de primer ciclo se hace más, es una alumna que va a seguir aprendiendo de acuerdo a su discapacidad. MD 5

Creo que el proyecto de ciclo y la desestructuración si se lleva a cabo como se tiene que hacer para que sea potente sería un factor importante para cambiar. Otra cuestión importante creo que sería si logramos desestructurar por niveles conceptuales, si logramos que los proyectos de primer ciclo sean verdaderos espacios donde ya no sea la edad lo que está determinando que tal este grupo de niños está durante este momento durante este lapso este trabajando con este docente y con esta propuesta, tener niños a cuyos niveles de logros, de rendimiento se aproximan:[...] Evidentemente que en ese grupo no hay una homogeneidad y también hay una diversidad. MI

Los discursos docentes reflejan los lineamientos de las Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP 2016-2020. En dicho documento se señala la construcción de un proyecto institucional con la redacción de sub proyectos educativos conjuntos con circulación de circulación de niños y docentes, así como talleres lúdico- recreativos con el juego como construcción metodológica de formación ética y saberes, y con el conocimiento artístico como base.

3.2.3. Las adaptaciones curriculares.

El Protocolo de Inclusión Educativa del MEC (2017) así como las Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP 2016-2020 mencionan las adaptaciones curriculares, .Este último documento afirma la necesidad de un equilibrio entre una pedagogía general y una pedagogía de lo singular, implementar un sistema universal de aprendizaje y en el mismo las adaptaciones curriculares y de acceso al currículo.

La elaboración de adaptaciones curriculares o también nominadas como adecuaciones curriculares evidencia ser una práctica recurrente.

Para enseñar a todos, parto de un contenido, por ejemplo en lengua por ejemplo de la lectura de imágenes para los que no puedan avanzar a la lectura puedan participar y se estimulen. En el cuaderno o en las fotocopias les hago una adaptación curricular dentro del mismo tema para que no se sientan diferenciados y que vean estamos tratando lo mismo. D 3

Los acuerdos que hacemos siempre son las adaptaciones curriculares para atender a esa diversidad que tenemos [...] trabajamos con adaptaciones curriculares. MD 4

En la clase que está el niño de 4º hace adecuaciones curriculares para él la maestra, y la maestra de 5 y 6 también pero tiene que hacer un trabajo personalizado, tiene que dedicarles tiempo. MD 5

3.2.4. La otra cara de las adaptaciones curriculares.

¿Qué sucede? La misma directora aclara que las propuestas nominadas como tales por los docentes no involucran la necesaria planificación, su elaboración demanda un tiempo valioso:

Es un trabajo difícil de realizar es un trabajo donde muchas veces se busca lo más fácil o se consumen cosas que aparecen en revistas , con consignas ya elaboradas , y saco una fotocopia y a este le pongo esto , tal vez este allí la explicación , [...] es lo que hacen a veces los maestros que le pongo a este un trabajito más fácil para que se entretenga mientras yo avanzo con estos otros .Tal vez por desconocimiento no pongo en duda la buena voluntad de los docentes por cumplir con lo que es una adaptación curricular. MD 4

Es un niño que le miras el cuaderno y tiene trabajos completamente diferentes, no son adecuaciones de lo que están trabajando los compañeros y que uno ve que son como una isla dentro del salón ¿no? Para mi modo de ver los maestros todos efectivos y bien calificados sin embargo a la hora de pensar para esos alumnos les cuesta. MD 3

3.2.5. Reconocer diferentes niveles de logro y usar caja de herramientas de estrategias docentes.

Las prácticas docentes, las adaptaciones curriculares ponen en juego estrategias de trabajo, con diferentes niveles de logro, constituyendo una caja de herramientas docentes para la atención del niño con discapacidad.

Uno hace una adaptación curricular dentro de la misma temática y la misma consigna haya diferentes niveles de logro, para ese niño que solo puede reconocer dibujos y que esa propuesta tenga componente icónico que la va a resolver mirando el dibujo, reconociendo alguna palabra, que otro produzca la respuesta y otro fundamente la respuesta y tiene que haber diferentes niveles de logro [...]. Pensar que tienen el bagaje de estrategias de enseñanza, en este grupo voy a potenciar esta, con este grupo voy a utilizar esta con este grupo esta otra. MD 4

Si el maestro de clase tiene una propuesta y nosotros la adecuamos a las singularidades del alumno con discapacidad, esa propuesta el maestro continúe adecuándola y toma las estrategias u otras estrategias y las va adecuando al nivel conceptual que tiene el alumno , no necesariamente tiene que pasar por una planificación exhaustiva, puede ser desde la intervención docente que el docente vaya adecuando cuando evalúa en el cuaderno , cuando hace una pregunta que le de intervención a esos niños con menores niveles conceptuales o con mayores. MAI 1

3.2.6. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

El Diseño Universal de Aprendizaje es identificado por las MAI como práctica pedagógica privilegiada de acuerdo al nuevo paradigma competencial y no solamente de atención a los alumnos con discapacidad. En el Documento Base de Análisis Curricular (CEIP, 2016) se afirma la necesidad de una planificación diversificada para efectivizar un currículo inclusivo y flexible, basado en el diseño universal de aprendizaje, posibilitando el aprendizaje conjunto del alumnado y respetando el estilo de aprendizaje de cada uno con el apoyo de las estrategias diferenciadas que se requieran. La flexibilidad de un currículo inclusivo en acción es transmitida por las docentes de aula en sus discursos con ejemplificaciones de DUA.

Es importante aplicar el DUA, es importante tener la misma planificación adaptada de la independientemente de las dificultades o potencialidades de cada uno que todos trabajen atendiendo a todos y a cada uno. MEE 2

Cuando trabajamos en el Teatro de títeres, hicimos una secuencia de actividades. Ellos ya sabían que primero teníamos que estudiar el cuento, que era cortito, desde el teatro de títeres, estudiar los personajes, estudiar los sentimientos, imaginar cómo serían sus voces, como se moverían, cómo se debían mover las manos, la expresión corporal porque todos formábamos parte de una futura obra

que íbamos a representar. Algunos se encargaron de leer, del diálogo había un narrador que iba contando; había una vez, otros se encargaron de los diálogos de los personajes, el cerdito, otro era el ratoncito, otros se encargaron de la parte técnica, grababan. Después escuchamos entre todos, analizamos la parte de la oralidad, si tenía miedo el puerquito, tenía que temblar. Tuvimos que volver a grabar, aprendimos a usar el editor, audacity, algunos corregían, unos sacaban las partes que estaban mal, después escuchamos entre todos. Todo esto ellos lo decían, decían yo soy bueno en esto, otro yo soy bueno en, a mí me entusiasma...tuvimos que negociar. El día que íbamos a actuar estaban concientizados que era la obra de la clase. Todos sabían que habían puesto algo, se representa la obra como que distribuimos Todos estaban prestando atención desde todas las áreas porque debíamos ser críticos de nuestra misma obra desde la oralidad desde el teatro y la actuación. Hubo una primera parte que grabamos y había partes a mejorar, mover las manos más temblorosas si tenía miedo, todos se compenetraron todos actuaban, los dos niños con discapacidad que tienen diferente personalidad, hay uno que le gusta la expresión y actuó moviendo los títeres, y el otro en la parte de escenografía. Al hacer la evaluación, todos entendieron la parte desde el teatro relacionado con la lectura, todos se pusieron en la piel del personaje y actuaron como si sintieran eso. D 3

Con el tema de los gusanos de seda, hicimos gusanos numéricos, trabajamos en un libro de cuento, El gusano de que quería ser mariposa, formamos la palabra gusano, mientras los demás hacen un Verdadero- Falso del texto, o escriben un final diferente del cuento. Con los demás, seguimos en palabras un enunciado simple que puedan leer, entregándoles letras desordenadas para formar palabras dándole las palabras recortadas sobre el mismo tema. En la atención a la diversidad podemos trabajar todos juntos en oralidad. D 1

En los discursos presentados se evidencian los tres principios de un DUA: las múltiples formas de representación de la información y los contenidos (a través de la lectura implicando procesos simbólicos, a través de escucha atenta de la lectura , de las imágenes o audiciones del cuento); las múltiples formas de acción (a través de la elaboración de la escenografía, de la actuación, grabación del audio y edición); y las múltiples formas de implicación (desde los lugares o elecciones personales elegidos para poner en acción la obra del principio al final.) El primero se enfoca en el qué del aprendizaje de allí que proporciona múltiples formas de representación de la información y los contenidos considerando la diversidad de los alumnos en su percepción y comprensión de la información. El segundo principio radica en el cómo del aprendizaje, proporcionando múltiples formas de expresión dando a cada niño/a según sus potencialidades y fortalezas posibilidades de intervenir. El alumnado posee habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe en formas muy diversas. Y finalmente se proporcionan múltiples formas de implicación respondiendo al porqué del aprendizaje, así todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados para aprender.

3.2.7. La enseñanza individualizada y el tiempo pedagógico.

Una estrategia de enseñanza reconocida por los docentes y directoras como potente para el alumnado con discapacidad es la enseñanza individualizada. La interacción que permite estar frente al alumno habilita aprendizajes, de ambos componentes de la díada. El tiempo de enseñanza de cada niño, el tiempo de trabajo con cada uno de ellos, el tiempo disponible de la maestra para el grupo remiten a la búsqueda de tiempos, hilos temporales difíciles de entretejer.

Como escuela de práctica y en el turno de la mañana puedo trabajar un poco más con ellos, dedicarme más a ellos. Las practicantes fueron identificando las actividades a realizar de acuerdo a las potencialidades de cada niño. D 4

No todos pueden lograr lo mismo, [...] que cada maestro se siente a pensar una propuesta para cada niño, según lo que cada uno necesita. [...]Hago una atención personalizada buscando palabras, enunciados simples que puedan leer, recortan las letras y forman palabras. D 1

Muchas veces tenía que dedicarme exclusivamente a él. A fin de año logramos que se sintiera parte, que los demás lo entendieran, el sentía que quería estar en el grupo, se sentía entendido. Me costó un año, igualmente es algo que se aprende. D 3

Hay otros casos en la otra escuela, que también solo trabajan si estás con ellos. Hay temas emocionales asociados, los maestros no tienen los tiempos para la contención de esos niños, porque hay un grupo entero. MAI 2

La calidad pensada en términos escolares habilita aprendizajes para todos y la personalización de la enseñanza, acuerda con el reconocimiento del educando como agente central de la labor educativa. Surgen tensiones frente a los educandos con temas emocionales asociados, o el tiempo de adaptación al grupo que cada docente debe enfrentar como desafío. Si educar a todos no solo significa que todos los alumnos estén en el sistema educativo y en las aulas, sino que además todos logren aprendizajes de acuerdo a sus potencialidades, de acuerdo a Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP quinquenio 2016-2020, hay retos que exigen pensamiento y acuerdos docentes en comunidad de aprendizaje.

La enseñanza y evaluación personalizada es señalada por las maestras directoras desde la gestión como sugerencias a las docentes.

Cuando se encuentran con el MAI o en educación física es más fácil en el contacto personal con el niño en una evaluación mano a mano no se percibe en el total del grupo pero sí en forma individual. D 2

Muchas veces tenía que dedicarme exclusivamente a él. D 3

Un buen maestro que quiere que sus niños aprendan, tiene que dedicarse a los niños individualmente. MD 5

Se reconoce a nivel institucional y desde las modalidades de Maestro Comunitario, y Tiempo Extendido la potencia de la enseñanza personalizada.

Se ha acordado a nivel institución una atención personalizada de parte del maestro de grupo, si viene con informe de otro grado, coordinar con la escuela especial para tener insumos y que nos den líneas de trabajo, y en el presente año hemos tenido el apoyo de las MAI y han podido ser atendidos acá en la escuela y en escolaridad compartida con educación especial. MD 6

El proyecto de trayectorias protegidas es bueno, van los niños que necesitan un apoyo fuerte en el aprendizaje, dándole más horas en forma más individualizada y más directa. MD 1

El trabajo en dupla pedagógica maestras de clase y MAI, muestra la importancia de la atención individualizada para cada niño en instancias puntuales como la evaluación.

A veces en el grupo total el maestro está, nos pide a nosotros que evaluamos al niño haciendo como cortes todos los meses porque a ellos les insume mucho tiempo de trabajo individual que a veces no tiene entonces no saben cómo va el proceso individual eso nos lo delegan a nosotros, esa evaluación sumativa cada mes o cada dos meses de qué grafías conoce, a qué nivel se encuentra en la numeración. MAI 1

En la enseñanza personalizada, la focalización individual rotando un día con cada niño optimiza el conocimiento de cada uno y atiende los niveles de logro.

Atenderlos a todos al mismo tiempo es difícil, porque hay diferentes niveles, me focalizo, un día trabajo con un niño mientras los otros compañeros realizan una actividad que pueden hacer solos, al otro día me focalizo en otro niño. Si hay dos o tres niños los agrupo y trabajamos juntos pero a veces no se puede y trabajo un día con cada uno. D 6

3.2.8. Estrategia de enseñanza: trabajo en pequeño grupo.

El tiempo pedagógico de la enseñanza individualizada, dedicado a cada alumno, valioso por el conocimiento del avance conceptual del proceso de aprendizaje es generador de empatía y

autoestima en la interacción, se suma a la misma, la estrategia de la enseñanza en pequeño grupo para la atención a la diversidad y específicamente a la discapacidad. Se visualiza en el discurso de las maestras de clase, las directoras y la MAI.

Da mucho resultado el trabajo en grupo chico. D 2

Un grupo está acostumbrado a trabajar solo, leen el texto, contestan preguntas, claro que tengo mis intervenciones [...] Las propuestas son en dos grupos bien diferenciados, los compañeros que están en un nivel más avanzado trabajan con un texto, saben leer, contestan preguntas, se manejan de manera autónoma, mientras yo me siento con los compañeros que están en un nivel más descendido, con dificultades de aprendizaje o discapacidad, buscando palabras, siguiendo la rutina del CLE pero también de propuestas más contextualizándolas a lo que vamos a trabajar o ver. D 1

Como escuela de práctica y en el turno de la mañana puedo trabajar un poco más con ellos, dedicarme más a ellos [niños con dificultades y discapacidad]. Las practicantes fueron identificando las actividades a realizar de acuerdo a las potencialidades de cada niño. D 4

Trabajamos con un cuento que habíamos trabajado el día anterior donde tenían que escribir la secuencia narrativa y escribir la historia y utilizamos conectores comenzar con hoy, después y finalmente. La mayoría del grupo trabajó en pequeños equipos de esa manera. Con aquellos niños con dificultades y discapacidad, trabajamos con una palabra, del mismo contenido, formándola con letras móviles y escribiéndola luego de formada y los más avanzados completaron un enunciado con esa palabra. D 6

La MAI refuerza lo afirmado por las maestras de clase sobre la importancia de adaptar la propuesta al niño y no el niño a la propuesta. La justifica Charlot (2006) ya que relación con el saber es una relación con el mundo implicando una relación consigo mismo, con los demás, habilitando así la relación con el saber en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es el docente el que construye el mundo áulico de ese alumno incluido. Se jerarquiza la dimensión antropológica del saber cómo producción humana. En consecuencia una estrategia es la elaboración de propuestas en pequeño grupo o individualizadas.

El trabajo en pequeño grupo es muy productivo, se conoce al alumno al mismo tiempo que se enriquece por la interacción social que surge con sus compañeros, al igual que la enseñanza individualizada permite conocer al alumno con discapacidad no solo en su nivel de desempeño académico, sino en lo social, empieza a relacionarse de otra manera con sus compañeros y conmigo. MAI 1

3.3. Observando las prácticas de enseñanza

3.3.1. Motivando al alumnado.

Se visualiza en las prácticas la presentación y proposición de un plan de trabajo, con explicación de su finalidad, realizando actividades de apertura de la clase con contextualización del tema para toda la clase, con una atención al alumnado con discapacidad en seis de las siete prácticas observadas en maestras de clase.

Se identifica con ND (Niño/a con discapacidad) las intervenciones u observaciones de los alumnos con discapacidad de las diferentes clases.

El uso de recursos visuales prima sobre los demás.

D 3 parte de un cuento ya trabajado en clase “Mara la hiena malvada” donde todas las hojas están pegadas en cada una de las caras de una gran caja.

D 3 -Hoy les traje esta caja. Tiene pegadas diferentes hojas desordenadas. Vamos a ordenarlas. Observen: es algo conocido por ustedes. Vamos a realizar una actividad diferente.

N-Hay imágenes

N-Hay fotos

ND-Dibujos

N: -de un cuento

D 3 -Muy bien. ¿Qué debemos hacer?

N X-Ordenar el cuento.

D 3 ¿Cuál es la manera de ordenar?

N-Mirar las imágenes

N-Leer

D 3-ND mira las caras. ¿Cuál es la primera?

Se acerca y le muestra al grupo donde ND está sentado. Le da su tiempo de observar a él y a todos los demás.

ND: Esta es.

D 3 -Muy bien ¿cómo te diste cuenta? ¿Qué miraste?

ND - Por el dibujo.

D 3- ¿Los demás están de acuerdo? Muy bien ND, pega el número 1.

D 3- ¿De qué otra forma podemos estar seguros?

N- Porque dice: La hiena malvada.

ND realizó la anticipación por medio del dibujo, otros alumnos participan de la misma forma, otros realizan la anticipación por palabras clave, los demás leen algún enunciado con las palabras claves en tanto los demás leen todo el enunciado.

El planteamiento de situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar se realiza a través del diálogo, de lecturas y de recursos visuales.

D 3 presenta una caja con hojas de un cuento con dibujos y escritura para realizar la reconstrucción oral del cuento con apoyo gráfico.

D 7 a través de presentación del cuento de “Olegario”, mostrando la secuencia de dibujos, efectúa una descripción oral del personaje, para iniciar luego una descripción escrita del mismo, dando participación a todos los alumnos incluidos los ND.

D 7- ¿Qué le pueden contar a X de Olegario?

N- Es un bichito de luz.

ND- Gordo.

D 6 entrega tres hojas grandes con imágenes a los cuatro grupos formados, para confeccionar las hojas de un cuento ya leído pero sin ilustraciones, cada hoja tiene escrita una palabra, anexando un dibujo con pistas de inicio, continuación y desenlace.

El mantenimiento del interés del alumnado y la resolución de los conflictos es un reto continuo. Las docentes deben intervenir con preguntas para la continuidad de la tarea. D 1, D 4,

D 6 y D 7 observan mientras trabajan con el pequeño grupo, a los demás realizando observaciones:

-En ese grupo, todos deben trabajar. Les falta completar una página del cuento. Luego tienen que leerlo a las demás compañeras. D 6

En el aula de la docente D 3 surge un conflicto entre dos niños.

D 3 observa: -Estamos trabajando en orden, respeta porque a ti te respetaron. Hoy tenemos el festejo de mi cumpleaños. Continuamos, ya estamos terminando.

Dirigiéndose a ND –Sigue, que tú estás trabajando bien.

D 6 –Respetar a los demás. (Lo conduce a su lugar). Acá tienes lápices y cascola. Ya trabajo contigo y tu grupo. (Le repite la consigna para que inicie el trabajo).

3.3.2. Presentación de los contenidos, actividades en el aula, seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las MAI y las maestras de aula, coordinan, estructuran y organizan los contenidos jerarquizando lo que tiene que aprender cada alumno o cada grupo con preguntas, síntesis y aclaraciones observándose la relación de los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos del alumnado.

La consideración del nivel de logros, habilidades, estilo de aprendizaje, tiempo personal y focalización atencional de cada alumno para los procesos de enseñanza y aprendizaje son ítems que las MAI conocen por su contacto en pequeño grupo y en las instancias de diagnóstico con el niño/a y por su experticia. Comparten estos saberes con las docentes de aula.

Las actividades observadas en todas las clases para asegurar la adquisición de los objetivos didácticos previstos, de las habilidades y de las técnicas instrumentales básicas son en la totalidad de los casos de oralidad, lectura y escritura.

La proposición de actividades es variada para el alumnado en general implicando en las siete observaciones actividades que forman parte de una secuencia: la recreación de una estructura narrativa, para generar una descripción del personaje principal por escrito en forma individual (D 4 y D 7), o la escritura de un cuento en pequeño grupo, presentadas las imágenes, como actividad de cierre de una secuencia que partió de la lectura sin ilustraciones (D 6), el ordenamiento de la secuencia de la narración a través de imágenes y texto de un cuento (D 3), la presentación de cuatro preguntas con tres opciones de respuesta marcar la opción correcta (D 1), ordenamiento de la secuencia de una narración a través de presentación de enunciados desordenados en cuatro listones en el pizarrón. (D 5) lo relevante es que todos participan, El alumnado con ND debe ser asistido en la evaluación escrita en forma continua, en una labor de uno a uno, cuerpo a cuerpo con la maestra.

En cuatro de las siete observaciones las producciones escritas del alumnado evidencian una atención a todos y a cada uno. Las producciones observadas en los grupos D 4, D 7, D 1 y D 6 son descripciones y narraciones que abarcan un amplio espectro de logros: desde alumnos que escriben enunciados en cursiva con respeto de la puntuación y conciencia ortográfica evidenciada a través de preguntas sobre la correcta escritura, otro grupo que escribe en imprenta mayúscula con los criterios antes mencionados, a alumnos que solo logran un enunciado o dos con dificultades y finalmente los que deben ser apoyados individualmente. Es de destacar que los logros alcanzados no dependen del contexto del alumnado, cada una de estas cuatro maestras ha logrado lo máximo del potencial de cada alumno. Es significativo que D 1 y D 6 pertenecen a una escuela de contexto desfavorable y D 4 y D 7 a una de contexto favorable, ambas escuelas de práctica.

El seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza en forma conjunta entre las MAI y las maestras de clase. En sus discursos tanto personal de gestión como maestras valoran los saberes de Enseñanza Especial y sus MAI: la puesta en práctica de la teoría y la importancia de prácticas de enseñanza inclusivas para todos y cada uno de los alumnos. En consecuencia se reafirma la importancia de la creación de comunidades de aprendizaje, iniciándose con la dupla pedagógica. No obstante una buena práctica no es replicable idéntica, pero apelando a la reflexión docente habilita una construcción metodológica nueva.

Lo importante que son los aportes que la educación especial nos hace a la educación común incluso para los niños sin dificultades que tienen la dificultad principal, la falta de atención y motivación y a veces desde las estrategias que nos transmite la MAI nos ofrece herramientas para trabajar con niños sin dificultades. MD 4

Hay maestros que toman los aportes y las estrategias usadas, cuando las MAI trabajan con el niño en pequeño grupo, las maestras de clase de primero y segundo observan el trabajo personalizado aplicando luego las estrategias de la docente especializada. MD 6

Las maestras de apoyo itinerante pueden hacer ese nexo y colaborar no solo con los niños también con los docentes, enseñarles estrategias a los docentes para poder atender a esos niños, puedo yo puedo tener la mejor disposición, ser muy responsable, sensible a cualquier problemática y compenetrarse y tratar de informarme pero si no tengo a alguien que me baje a tierra toda esa teoría que yo puedo leer me es más difícil y me lleva más tiempo. MI

3.3.3. Inclusión y evaluación: ¿cuál es el criterio?

La evaluación supone un reto. Las visiones respecto a la misma generan controversias entre el personal docente.

D1 lleva un portolio de cada alumno con las etapas de la lectura y escritura de acuerdo a las pautas de PROLEE. Se genera para la maestra una evaluación de proceso que esta profesional reflexiva muestra y explicita:

Estas son propuestas para ver a lo largo del año la evolución del niño, no son propuestas evaluatorias sino de trabajo .Cuando voy a la carpeta de potfolios la miro, digo no, pero hay avances desde el que dibujó lo que no podía escribir y ahora escribe una palabra veo avances, hasta el que entiende, que reconoce las letras, otros ya hacen enunciados, escriben textos breves hasta el que escribió la narración completa. D 1

Para las docentes y el personal de gestión, las promociones de grado no resultan sencillas. Hecha la observación anterior se constata que la evaluación para la promoción de grado muestra claramente el inicio del tránsito del paradigma de la homogeneidad al competencial. En el Documento Base de Análisis Curricular (CEIP, 2016) se establecen los perfiles de egreso de tercer y sexto año escolar, pero se puntualiza la necesidad de respetar “la igualdad de oportunidades” (p. 11) no solamente como cuestión de justicia curricular sino igualmente de acuerdo a las políticas educativas inclusivas con la finalidad de eliminar las barreras generadoras

de exclusión en los niveles educativo, social y cultural, y de dar respuesta a los recorridos diversos y singulares del alumnado.

En consecuencia cada situación amerita una profunda reflexión y estudios de los profesionales implicados: maestra de clase y MAI junto a equipo de gestión y supervisión.

Cada uno tiene su ritmo, ese esfuerzo y ganas la tienen todos y a la hora de promover he tenido dudas y son casos muy diferentes. A la niña que no lee una palabra, pero la relación fonema grafema no lo ha logrado, va a repetir pero ha avanzado mucho en la oralidad; otra alumna que no hablaba, no sabía tomar un lápiz, no sabía leer ahora escribe palabras con apoyo, otra no sabía escribir, todo el esfuerzo que hizo, tendría que pasar, ha logrado superar y ha comenzado a reconocer fonemas Uno con un retraso general y otro con dificultad en todas las áreas les va a hacer bien repetir. D 3

No quedan repetidores se toman sus avances dentro de sus dificultades pero no los perfiles de salida (del Documento Base de Análisis Curricular) que no los van a alcanzar se pretende que ellos puedan salir de 6º año pues la repetición no les va a hacer bien, que logren la escolaridad. MD 5

Si respetar la diversidad de trayectorias singulares y diversas, genera la categoría: “alumnos de inclusión”. ¿No es una nueva etiqueta a pesar de la promoción? El CEIP en el Acta 119 del 14 de noviembre de 2017, establece que frente a una repetición o una promoción aunque no se logre el perfil de egreso deben ir acompañadas de un “Plan de Trabajo Personal”.

Hoy estuvimos acordando los criterios de promoción de grado, no solamente la evolución de procesos de lo que establecemos en la conceptualización de lectura y escritura cada uno de acuerdo a los perfiles de ingreso, el gran tema es que se hace ahora, porque el corte es en tercer año y sexto año. [...] Los casos, viendo los perfiles, viendo los progresos, de no conocer letras, ahora decodifican, en la parte operatoria no llegan a lo que solicita el programa y no tenían claro la ordinalidad, la cardinalidad, se redujo el número de repetidores, pasan de grado pero como alumnos de inclusión. MAI 1

La necesidad de diagnósticos psicológicos, con determinación del nivel cognitivo, que tantas caras y complejidad reviste, siendo abordadas en este análisis, muestra su magnitud frente a la evaluación. La promoción de clase se realiza, pero esconde aristas que deben explicitarse.

Los niños sin diagnóstico pasan con bien, son alumnos con discapacidad, no es justo ese criterio de evaluación de los niños sin diagnóstico, pero con discapacidad, no es justo que el criterio de evaluación sea el mismo que los de sus compañeros de clase. MEE 1

La inasistencia se encuentra contemplada en el Acta antes citada haciéndose eco del sentir docente cuando es mayor al 20%. Cuando alcanza el nivel de logro del grado los intersticios los encuentra la docente.

Contra los que los maestros se resisten es con los que tienen faltas, aunque alcanzan el nivel conceptual, se los va a promover en forma extraordinaria el año que viene para que los padres tomen conciencia que si no hay esfuerzo, no se puede recompensar que no hayan ido a la escuela si no hubo causas justificadas. MAI 1

3.3.4. Recursos y organización del aula.

La organización del tiempo, los recursos y el material amerita ser analizado.

D 3 en media hora desarrolló la actividad de reconstrucción de la secuencia del cuento, usó el material presentado y propuso un cierre de acuerdo a los niveles conceptuales: -Todos tienen que dibujar la hiena, deben escribir el nombre del personaje, y en una viñeta la moraleja. La maestra pasa por las mesitas y se acerca a los alumnos ND para apoyarlos.

La ambientación y decoración del ambiente físico con apoyos visuales y gráficos en diferentes soportes se observa en cinco de las siete aulas visitadas. Cuentan en sus paneles abecedarios impresos, recta y grillas numéricas y nombre en imprenta mayúscula de todo el alumnado. En esas cinco aulas se visualiza asimismo la presencia de calendarios del mes y año, y una enseñanza de la estructura espacio temporal, con la fecha escrita por el alumno en el calendario, el estado del tiempo, y el registro de asistentes cada día en gráficos.

Tres de las docentes (D 3, D 6 y D 7) solicitan a sus alumnos en la práctica recurrir a estos apoyos para la actividad oral o escrita.

La elaboración de materiales para la enseñanza individualizada, o para el pequeño grupo y gran grupo respetando los niveles conceptuales es una constante en cuatro de las observaciones áulicas. (D 3, D 6 y D 7)

La presentación de la información con diseño y ortografía adecuados a los niveles de logro, el uso de la imprenta mayúscula y cursiva en la escritura de la fecha o en las consignas presentadas

duplicadas, cuando deben copiar del pizarrón, constituye un apoyo muy válido. El tamaño de las grafías presentadas para la lectura y la síntesis de palabras es el adecuado en cuatro de las docentes.

Las cajas de apoyos individualizados (tiras de cartulina con el nombre, vocabulario de palabras globalizadas estudiadas en clase, sílabas y grafías móviles para análisis y síntesis de palabras, material para el conteo, recta numérica individual, etc.) son recursos que han elaborado las MAI y que se llevan al salón de clase.

En la utilización de recursos didácticos proporcionados por el sistema, los Cuadernos de Lectura y Escritura (CLE), son valorados por las docentes en sus discursos D 1, D 4, D 6 y D 7, tanto para la presentación de los contenidos como para las tareas de los alumnos.

Voy siguiendo la rutina del CLE pero con propuestas más contextualizándolas a lo que vamos a trabajar o ver. D 1

El uso de las tablets del Plan Ceibal como recurso potente es reconocido desde el discurso docente pero no se realizaron observaciones del uso de las mismas en ninguna de las propuestas de enseñanza.

3.3.5. Clima del aula y agrupamiento del alumnado en función de la enseñanza.

El establecimiento del contacto visual con todo el alumnado y no solo con los ND o con los que requieren observaciones conductuales, el feedback positivo a los que participan o la solicitud de participación a los que no lo hacen, implica una labor continua de las maestras D 1, D 4, D 6 y D 7, que demuestran solidez en su tarea de mantener un encuadre de trabajo armónico. En el “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2015-2016” del INEED (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) reafirma la importancia del encuadre armónico. Se señala que si bien los desempeños de los estudiantes de educación primaria se encuentran atravesados por su pertenencia socioeconómica, se evidencia que el clima de aula favorece interacciones positivas entre maestras y su alumnado con potencial para revertir o atenuar bajos desempeños e inequidades. Se observa la adopción de distintos agrupamientos (en círculo, en U, en pequeño o

en gran grupo) en función del momento, de la tarea a realizar y de los recursos utilizados con control del tiempo y del clima de trabajo en cinco de las siete clases visitadas.

De las siete clases visitadas, solo en tres la disposición del mobiliario, mesas y sillas es la tradicional, con mesas una detrás de otra mirando el pizarrón.

Las docentes D 5 y D 2 manifiestan que es la disposición que mantienen siempre. Ambos salones son muy pequeños para la cantidad de alumnos. Los alumnos con discapacidad o dificultades de aprendizaje se encuentran sentados próximos entre sí.

En las restantes aulas se adoptan distintos agrupamientos (en círculo, en U, en pequeño o en gran grupo) en función del momento, de la tarea a realizar y de los recursos utilizados con control del tiempo y del clima de trabajo.

D 3 trabaja oralmente con disposición tradicional en actividad oral pero la maestra se desplaza entre el alumnado mostrando la caja con el cuento. Cuando deben escribir los dispone de forma que un alumno pueda apoyar al de su zona de desarrollo próximo, o asiste al alumnado individualmente.

En las restantes, dos disponen el mobiliario en pequeños grupos, que desestructuran de acuerdo a la actividad. La maestra D 7 estructura la clase en forma de U de forma que todos los niños ven el pizarrón y se ven sus caras entre sí y pueden interactuar con la docente. Esta circula en el medio.

En escritura las maestras D 1 y D 6, organizan la disposición de acuerdo a los niveles conceptuales, entregando actividades de acuerdo al nivel de logro a los diferentes equipos.

En escritura se sientan junto al grupo con discapacidad y dificultades de aprendizaje proponiéndoles actividades de acuerdo al perfil. Es de destacar que ambas maestras no disponen de mucho espacio pero se organizan optimizando el que disponen. Agrupan algunas mesas en el rincón. En el aula de la maestra D 6 los niños apoyan la hoja en el suelo y se sientan alrededor. D 1, D 6 y D 7 son solicitadas por el resto del alumnado que pide asesoramiento o tienen dudas.

D 6 y D 1 se levantan regularmente y supervisan los trabajos de los grupos y vuelven al pequeño grupo. Les indican el tiempo restante para finalizar la tarea. Comprueban, de diferentes

modos la comprensión de la misma, respondiendo preguntas, verbalizando el proceso o haciéndolo verbalizar a los alumnos, aclarando y orientando dudas. En sus observaciones y respuestas está implícita la calificación y retroalimentación del trabajo de los alumnos de forma permanente.

D 1- Muy bien ese grupo, sigan con la siguiente pregunta. Aquel grupo, N y N sigan trabajando.

D 6- Sigán trabajando los de ese equipo. Les faltan dos páginas del libro.

En la clase de D 7 consultan las dudas ortográficas, lo cual marca un nivel conceptual:

N- ¿Vive con que v se escribe?

-D 7 con uve.

D 7 le pone la marca, el apoyo gráfico, donde debe comenzar a escribir a ND.

D 7- ¿Qué vas a escribir de Olegario?

ND- Bichito. (Comienza a escribir BI)

D 7- ¿Cuál sigue? Leemos BI CH, CH. Busca la CH en el abecedario ¿Cuál sigue? BICHIIII

ND-la I

D 7-.Muy bien. Leemos. (Leen juntos) ¿Cuál sigue? (Con golpes separan en sílabas)

ND- la T ¿Por qué tantos niños dando vuelta en el salón? Cada uno en su trabajo. Ya estamos terminando. (Continúa con ND) Busca la T en MARTES.

El niño la escribe (Leen de nuevo juntos) -¿Qué falta?

Continúa así atendiendo en forma simultánea a otro ND que está escribiendo BICHO BOLITA.

D 7 se sienta en la actividad de escritura con el grupo de ND, son los demás alumnos los que le solicitan ayuda levantándose, la maestra les contesta las preguntas, reitera las consignas y las aclara para todos con necesidad de orden, hablar bajo y continúa con su enseñanza individualizada.

Luego de leer los párrafos anteriores se infiere que no se aplican metodologías específicas ni estrategias que el docente no conozca de su formación previa, se trata de adaptar las mismas con mayor apoyo y respeto del tiempo personal de cada alumno.

El control del trabajo del gran grupo exige un esfuerzo adicional, atender a varios focos en forma simultánea, lo que deja al descubierto el clima de aula para la enseñanza que las maestras han logrado crear. Si se considera que estas observaciones fueron realizadas en octubre y noviembre, implicó un año de labor escolar. Se generó el mantenimiento de un encuadre de trabajo y el control del grupo en actividades que pueden realizar con autonomía en su quehacer individual o grupal siempre bajo la presencia de la maestra, aunque con apoyo intermitente del adulto referente en las dudas que se presenten. Lo reseñado da testimonio de la labor docente de sensibilización y estimulación del grupo al aprendizaje, la generación de autonomía creando el clima propicio para desarrollar la labor de enseñanza y de aprendizaje con todo el alumnado; posibilitando el apoyo del docente contestando preguntas o dudas a algunos o apoyando a los ND que lo requieren. Asimismo las carteleras sobre normas de convivencia están presentes en cinco de las siete las clases visitadas, y reafirman la necesidad de acordar, verbalizar y enseñar a ser, a hacer y a vivir juntos.

Las docentes no solo enseñan la condición humana, lo vincular-social, la verbalizan y vivencian, son los gestos de hospitalidad y de acogida a todos y a cada uno, no solo al alumnado con discapacidad.

Fue muy emocionante eso de que los niños se dan cuenta de la problemática del niño y lo ayuden y lo involucren y los hagan participar. MD 2

Todos le dieron su tiempo, lo aceptaron con las reglas de su juego. Me llenó tanto, y no solo con niños con discapacidad pasa con todos en la diversidad hay que aceptar cosas buenas de uno, enseñarle a otro y al final todo es como algo natural. A fin de año logramos que se sintiera parte, que los demás lo entendieran, él sentía que quería estar en el grupo, se sentía entendido. Me costó un año, igualmente es algo que se aprende. Yo como autodidacta aprendí muchas cosas, a fin de año vino y me dio un beso. Me llenó mucho en lo humano. D 3

Los discursos de estas docentes muestran en la práctica las Orientaciones de las Políticas Educativas 2016 – 2020, en el sentido de promover experiencias donde el desarrollo

socioemocional en el aula atraviesa la construcción subjetiva del alumnado. De allí que son fundantes en el vínculo educativo, la hospitalidad y la acogida de la infancia.

3.3.6. Las Maestras de Apoyo Itinerante (MAI).

Las MAI desarrollan dos formatos de trabajo: en el aula de recursos (apoyo al pequeño grupo, o evaluaciones pedagógicas individuales) y en dupla pedagógica con la maestra de clase.

El trabajo en pequeño grupo de las MAI 1 y 2 permite apreciar las relaciones vinculares y afectivas con el alumnado, gestos mínimos de acogida y hospitalidad en el aula de recursos, el fomento del respeto y la colaboración, contribuyendo a la elaboración de un autoconocimiento y autoconcepto positivo a través de calificación y retroalimentación permanente de sus logros generando la construcción de subjetividades más sanas con base en la autoestima.

Ante cada consigna dada cada MAI retroalimenta continuamente con expresiones:

Estás leyendo mejor que ayer (retroalimentación positiva).

Busca en el panel, tú sabes, debes buscar y pensar (apoyo visual y memoria).

Muéstrale a tu maestra como lo hiciste. Léele los enunciados que leímos acá (fomento del autoconcepto).

Tenemos que darle su tiempo. Él sabe, los demás esperamos.

La atribución de saber al alumno, es el primer paso de su emancipación. Con Ranciere (1987) se afirma: “Aprenderá lo que quiera, tal vez nada. Él sabrá que puede aprender porque un hombre siempre comprende las palabras de otro hombre” (p. 33) y en consecuencia que cada niño pueda concebir su dignidad de hombre.

La MAI 1 recibe en el Aula de recursos, un salón amplio, con buena iluminación a tres alumnos, que llegan muy contentos. Se ubican en una mesa los tres muy próximos a la maestra.

Se observa claramente el diseño de estrategias en la acción para la generación de relaciones significativas entre pares y de estrategias para que todo el alumnado del grupo participe. Estos diseños son adoptados luego por las maestras de clase cuando trabajan con todo el grupo.

Uno trae su Tablet, no quiere dejarla. La maestra le indica que abra el juego “El zorrillo”.

-Vamos a darle su tiempo, les dice a los demás. Él trabaja un rato en la Tablet, luego sigue con nosotros. Ustedes siguen acá conmigo.

Con los demás realiza una retroalimentación mostrando las imágenes de un cuento que realizaron en clase y que recrean con apoyo verbal a través de preguntas. Luego anticipan las palabras que les señala la maestra en enunciados del cuento impreso con letras grandes (Arial 46). Se incorpora a la actividad el alumno que estaba con su Tablet.

A cada intervención de los alumnos proporciona reforzadores verbales. Da su tiempo a cada uno, respetando su ritmo de trabajo y procesamiento de la información.

Recurre a apoyos gráficos para la lectura en el abecedario que se encuentra colgado. Luego reconocen las mismas palabras escritas en el papelógrafo, donde están escritos los enunciados, las palabras que están leyendo o sintetizando (que los mismos alumnos escribieron en sesiones anteriores) y las tarjetas guardadas en una caja. Anticipan por la primera letra. Entrega a dos alumnos una lista de cuatro imágenes de las palabras que leyeron impresas a color, de tamaño adecuado y muy nítido así como las cuatro palabras correspondientes a cada imagen. A los otros dos niños les entrega solo dos palabras y dos imágenes. Luego que culminan, les entrega las restantes. Oralmente nominan los dibujos. Deben realizar la correspondencia. Apoya uno por uno a los alumnos, cada uno realiza su proceso en tiempos diferentes. Va corrigiendo y emite juicios positivos y los escribe en el cuaderno.

La MAI 2 realiza una actividad similar con un pequeño grupo de cinco alumnos, ha diseñado una caja con material específico para cada uno acorde a la propuesta de clase. En el aula de apoyo las MAI disponen siempre de otros materiales atendiendo a la individualidad de cada uno.

3.3.7. Coordinaciones.

Las MAI y las maestras de clase comparten saberes y coordinan respecto a evaluación, revisión de estrategias de trabajo, y actividades, en el momento de atención al niño, en los recreos, o fuera del horario escolar.

La coordinación de reuniones con padres para el seguimiento del proceso de enseñanza del alumnado se realiza en forma conjunta por ambas profesionales, contando con presencia de integrantes del equipo de gestión. Se recurre al equipo de supervisión de Educación Especial cuando visita la escuela

Se asiste a una reunión donde está presente la Inspectora de Educación Especial además de los profesionales mencionados. Se trata de un padre que fue citado por las reiteradas inasistencias de su hijo, a las que se suman sus barreras para el aprendizaje y la participación. Menciona la problemática familiar de la progenitora para realizar un apoyo al niño en su casa, las dificultades de atención del sistema de salud, su necesidad de trabajar. Con la presencia de la supervisión se logra el compromiso de asiduidad del niño a la escuela y de solicitud de asistencia al hospital local para un diagnóstico.

Desde el discurso se plantean las dificultades temporales de coordinación entre las docentes de aula y las MAI, así como el tema del pago, que quedan planteados como retos. Se observa asimismo un esfuerzo por encontrar soluciones a través de la tecnología

A la maestra (de clase) le lleva trabajo pensar actividades para ellos (tiene varios alumnos incluidos), tampoco se puede obligar al docente a quedarse después de las clases para coordinar porque no son horas que les paguen. Debería haber ese tiempo pago, que se dedique ese tiempo a coordinar y que además se obligue a hacerlo. Hay escuelas sin categorización y no tienen salas de coordinación para esos temas. En la escuela APRENDER me invitaron y son pagas para ellos pero no para mí. MAI 2

Coordino en forma electrónica y en mi casa por mail, fuera del horario escolar, con las dos maestras, que ponen de su tiempo extra. MEE 2

En el caso de las maestras de aula que tienen cuatro horas de clase pagas para estar con los niños, en ningún momento pueden dejar a los niños, tienen que coordinar con las MAC, con los maestros de inglés ceibal, con las Maestras Comunitarias, con las demás colegas y cuando hacen proyecto de ciclo con MAI, con maestros de Trayectorias Protegidas. Tienen que coordinar en las cuatro horas pagas de trabajo. No tienen las MAI horas de coordinación pagas en las escuelas APRENDER. Deberían ir a las salas todos los maestros mencionados además de los maestros comunitarios. MEE 1

La labor de coordinación con la familia es un pilar de la inclusión educativa. Se relatan por un lado las dificultades para involucrar a los padres y por otro lado como cara de la misma moneda, la necesidad de enseñar cómo apoyar a sus hijos. En las Orientaciones de las Políticas Educativas

2016 -2020 se afirma “La educación para todos no solo significa que todos los estudiantes estén en el sistema educativo y en las aulas, sino que todos aprendan y desarrollen sus potencialidades” (p. 21) y en la Circular 58 se reconoce como apoyo humano a la inclusión educativa, a actores como la familia y la red vincular del niño; la situación se complejiza ante la infancia vulnerada en sus derechos.

El apoyo de la familia, involucrar a los padres es difícil, desligan toda la tarea en los maestros. D 4

Nos cuesta lograr que los padres concurren. MD 1

Mayor apoyo familiar, a veces los padres no saben cómo ayudarles hay que darles estrategias de lectura y escritura. D 6

El apoyo de la familia, involucrar a los padres es difícil, desligan toda la tarea en los maestros. D 4

3.4. Las prácticas de enseñanza en relación a la implementación de la política educativa: algunas apreciaciones

Las prácticas de enseñanza en relación a la implementación de la política educativa de acuerdo a los Protocolos de Inclusión Educativa de los entes autónomos Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y Ministerio de Educación y Cultura genera la necesidad de contrastar el análisis realizado en este capítulo con los documentos antes mencionados.

Se puede afirmar que estamos en el inicio de la fase de implementación de la inclusión.

Se fundamenta esta afirmación en la evidencia empírica recogida.

Las siete observaciones fueron realizadas en clases que cuentan con MAI tal como establece la Circular 58. (2014)

En primer lugar es de destacar que para evaluar una práctica como inclusiva en relación al marco legal, importa señalar que aunque el lenguaje jurídico es abstracto y desgajado de la vida, subyace una subordinación al lenguaje de la ética, en tanto hay una responsabilidad universal en relación al otro, ante cualquier otro (Skliar, 2008). Se manifiesta en los gestos de amorosidad, de recibir a ese otro más allá de la “capacidad del yo”, se piensa en una hospitalidad sin condiciones, donde se ponen en relieve las diferencias pero no como atributos únicos de la niñez presente en

nuestras escuelas. Esta nueva política se siente responsable por el otro, es hospitalaria con la especificidad del otro, borra las pretensiones de normalidad, donde la alteridad se configura como el lugar de la diferencia.

Se observa esta acogida del otro en cinco (D 1, D 3, D 4, D 6, y D 7) de las siete clases observadas. Resulta significativo que cinco de ellas son maestras noveles con menos de cinco años de ingreso a la docencia, las cuales en su formación magisterial contaron con un Seminario de Dificultades de aprendizaje, dictado desde el paradigma competencial e inclusor. Las otras dos maestras transitan el segundo grado.

La inclusión como afirma Skliar no es la contracara de la exclusión, pues el mismo sistema que excluye no puede ser el que promete incluir manteniendo el control y el orden. Los maestros noveles y con menos años de trabajo son responsables de los grupos de primer año lo que evidencia una autoría de pensamiento y una visión diferente respecto a la inclusión.

En segundo lugar se sigue afirmando el inicio de la fase de implementación al observar las prácticas docentes. Ninguno de las maestras manifiesta conocer lo que es un Diseño Universal de Aprendizaje, pero en sus prácticas se identifican DUA así como “buenas prácticas docentes” de acuerdo a los indicadores definidos en los capítulos 1 y 2. Se acuerda con Atkinson y Claxton (2002) que la docente intuitiva, como profesional no puede explicar o nominar lo que está haciendo. Aunque se considera la razón como esencia de la práctica educativa, en muchas ocasiones la creatividad, y la relación entre razón e intuición en su aparente paradoja explican prácticas exitosas.

Se identifican buenas prácticas docentes: la enseñanza individualizada, el trabajo en pequeño grupo, los proyectos de ciclo y los proyectos de desestructuración áulica.

Las prácticas de enseñanza, en las cuales las docentes han planificado reflexivamente los contenidos, las actividades propuestas, el seguimiento, el uso de los recursos, la organización del aula así como los criterios de evaluación de todos y cada uno de los alumnos, dan testimonio de un proceso de implementación inclusivo en fase de inicio en las cinco docentes mencionadas. No puede extenderse este juicio al resto del personal docente de estas escuelas. Como menciona la

MD 6 la escuela es aspirante a la Red Mandela, las dos docentes de primer año muestran apertura y receptividad, pero maestras efectivas y muy bien calificadas no se inscribieron en el curso.

En tercer lugar para una implementación exitosa de la inclusión, la formación, el prestigio y el acompañamiento de las Escuelas Especiales, la labor de sensibilización, información y formación a través del apoyo de las MAI desempeña un rol fundamental. De las siete docentes de aula, cuatro de las que iniciaron una implementación exitosa (D 1, D 3, D 4, y D 7) son las asesoradas y apoyadas por la MAI 1, que es referente en Educación Especial por su formación, responsabilidad y capacidad de trabajo. Las buenas prácticas pedagógicas no se aprenden en solitario. Es necesario habilitar la comunidad de aprendizaje que comienza en dupla pedagógica.

Las estrategias de enseñanza para el alumnado con discapacidad intelectual compartidas con las MAI apelan al respeto de los tiempos personales de cada niño, y conducen a una visualización de los procesos por los que transitan.

En cuarto lugar en la implementación de una política educativa inclusiva se deben considerar los recursos humanos y materiales que posibilitan las prácticas de enseñanza. Sólo reciben estos recursos las escuelas que presentan un Proyecto a la Red Mandela y de las ocho escuelas de la localidad se seleccionó solo una para el próximo año. Ninguna de las cinco que participaron en esta investigación se encuentra en el Proyecto de la Red Mandela.

Las apreciaciones anteriores se realizaron en clases que cuentan con el apoyo y asesoramiento de una MAI. Los grupos priorizados son los del primer ciclo escolar con énfasis en inicial, primer y segundo año de acuerdo a los lineamientos de Educación Especial. Los demás grupos escolares no cuentan con esta instancia de trabajo en dupla pedagógica. De allí la validez de los reclamos realizados por equipo de gestión y personal docente ejemplificado por D 2 quien en una Escuela APRENDER está a cargo de primer y segundo año.

Capítulo 4 Conclusiones y recomendaciones

Por las consideraciones del Capítulo 3, y dando respuesta al primer objetivo de esta investigación, se evidenció claramente el primer mojón de inicio de la fase de implementación de la política educativa inclusiva. Se pudo reconstruir el conocimiento y adhesión mayoritaria del equipo de gestión y del personal docente de primer año de escuelas comunes, pero con la condición de cumplir en el futuro con los recursos previstos en el marco legal. Es relevante lo manifestado sobre el contenido de los documentos oficiales, pues a partir de los discursos se reconoció el contenido de las Leyes (N° 18437 y N° 18651), y el derecho a la inclusión educativa. En este sentido con el Protocolo de Inclusión Educativa del CEIP (Circular 58- 2014) que fue difundido por múltiples canales (prensa oral y escrita, blogs de Inspección Departamental y de Escuela de Educación Especial de la localidad, Grupo de Plataforma Crea de esta última, jornadas de sensibilización) se realizó un primer contacto por los docentes. Aunque fue uno de los contenidos de las ATD (Asambleas Técnico Docentes) y de las salas docentes, se evidenció que hay espacios donde no fue abordado. Es preciso señalar que en ambos espacios hay derecho de selección de los temas que se abordan para una profundización en los mismos. No se evidenció conocimiento del Protocolo de Inclusión del MEC (marzo de 2017) de reciente promulgación.

Resulta oportuno considerar que las escuelas siempre se apropian y resignifican los lineamientos de las macropolíticas educativas, a través de procesos propios como la interpretación, el encuentro de intersticios legales donde generar autonomía, el quiebre, la banalización o la superación (Frigerio 2000). Por tanto, lo que define una política educativa es el modo en que el magisterio se apropia del marco legal y en definitiva lo modifica en ese proceso. No puede ser la fuerza de una “intencionalidad clonadora” de la letra jurídica la única variable a considerar en una visión reduccionista. De allí la necesidad de habilitar nuevos matices, recuperar las experiencias y discursos de la fase de implementación de la política educativa, para una necesaria migración de la mera copia, o de más de lo ya conocido. La razón radica en la consideración pedagógica de dar tiempo, como lo manifiestan una parte de las entrevistadas, a las necesarias transiciones, participación y escucha pues debe considerarse la correlación entre las políticas educativas y los cambios sociales.

Toda política educativa y la inclusión en este marco en particular, no pueden ser pensadas como llave de paso universal. Debieran ser sometidas a un análisis crítico, lo que conlleva la no reedición de una receta sino preguntarse por el sentido de la misma para que el cambio no se realice en singular sino comprometiendo a todos en el debate.

Es en ese mismo sentido que las opiniones y saberes del cuerpo docente sobre la inclusión con toma de posición respecto a la aplicación, o la negativa a seguir las decisiones que se establecen en los documentos legales, así como las argumentaciones esgrimidas, comprenden un amplio espectro. De esta diversidad, es posible inducir la complejidad, multireferencialidad y multiperspectividad que el tema indagado tiene. En otras palabras, da cuenta de las múltiples tensiones que coloca en el centro. Entre otros elementos, esta toma de posición docente no conlleva hacer tabla rasa de herencias, ni desconocer las experiencias innovadoras que se van desarrollando en base a la especificidad de los contextos y su alumnado. Implica reconocer y dar un voto de confianza a la potencialidad innovadora de los actores del sistema educativo, hijos de una tradición pedagógica. Esta tensión emergente en la ciudad de Carmelo, se replica a nivel mundial y para otras transformaciones en este campo: los cambios y reformas educativas, implican tiempo. Interacción entre lo que se propone cambiar y una tradición que se manifiesta en formas de pensar y de hacer en el espacio educativo de primaria.

El equipo de gestión plantea una sobrecarga docente en el sentido de las demandas e interpelaciones sociales que la niñez proveniente de contextos vulnerables incorpora a la escuela. El desamparo, la violencia, la pobreza, se visualizan tan estigmatizantes como la discapacidad. También se señala la actitud de resistencia docente ante cualquier cambio, más allá del específico que implica la inclusión de alumnado con discapacidad. En los últimos años los cambios sociales, tecnológicos y la incidencia de la globalización en la sociedad del conocimiento en constante mutación produjeron la pérdida de certezas, lo que impacta fuertemente en las instituciones educativas. Para el personal docente, heredero de una tradición pedagógica, centrada en el paradigma educativo de la modernidad de fuerte matriz comeniana (basado en la secuencialidad, la homogeneidad y graduación en la enseñanza) se suman los cambios que se establecen desde el marco legal en múltiples áreas.

El cuerpo docente se enfrenta a la reflexión en tanto las orientaciones de política apelan a la inclusión educativa en escuelas comunes, pues están en funcionamiento dos formatos de

escuelas (comunes y especiales). Atendiendo a lo anterior, los actores educativos y las instituciones se aferran a “las viejas formas”, aun si en ellas se reconoce el malestar, se apela al “no” a lo nuevo sobre todo si se propone a partir de “la construcción de confianza y responsabilidad” (Frigerio, 2000, p. 2).

Se constata que aunque a nivel explícito se reconoce desde el discurso el derecho a la inclusión, cuando se enfrentan a la realidad áulica en educación común, se observa un continuum con lo instituido e internalizado: los alumnos con discapacidad se matriculan en educación especial. Todavía la inclusión de la infancia con discapacidad forma parte de la dinámica de lo instituyente, que requiere inscribirse como instituido en el imaginario docente.

Como resultado de todo lo antes expuesto, es un emergente en los discursos de todo el personal educativo, la sobrecarga docente, las resistencias a los cambios más allá de la inclusión, y un reclamo de recursos específicos establecido en el mismo marco legal que vela por los derechos del alumno con discapacidad intelectual y su inclusión.

Las prácticas de enseñanza inclusivas requieren de recursos que las respalden, sostienen las docentes de escuelas públicas de la ciudad de Carmelo. Los reclamos docentes coinciden con el contenido de la Circular 58/2014, Protocolo de Inclusión Educativa del CEIP, a pesar que en sus discursos, manifiestan no estar interiorizados de su contenido. En las escuelas relevadas, se solicitaron apoyos humanos (mayor cantidad de MAI y menor número de alumnos por clase); metodológicos (MAI con mayor carga horaria en las escuelas, acompañamiento diario y capacitaciones) y sociales (Equipos psicosociales por la dificultad de los diagnósticos, redes con ASSE y Asistente personal).

Es relevante la publicación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) en su Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2015-2016, en tanto da cuenta que existen “evidencias consistentes respecto del incremento y la mejora de los recursos con los que opera el sistema educativo: el gasto promedio por estudiante, la reducción del tamaño de clase” (p. 31). No obstante haberse verificado una disminución del número de alumnos por clase, y que “El CEIP ha avanzado con una política de disminución de la cantidad de estudiantes por grupo de 28 a 24 [...]. Además, la tasa de alumnos por maestro es menor en escuelas de contexto

desfavorable” (p. 23) el gran desafío docente radica en la atención a la diversidad del alumnado a pesar de esa disminución.

En consecuencia y tal como plantea Slee (2013), “la idea de que la educación inclusiva se refiere a colocar a los niños con discapacidad en las escuelas ordinarias tal como están, es reduccionista” (p. 164).

En esta fase de inicio de la implementación de la política educativa inclusiva, se considera que para desarrollarse una práctica de enseñanza, la actitud de las docentes hacia la infancia con discapacidad presente en sus aulas reviste importancia. En consecuencia con Skliar (2018) se afirma que los vínculos esenciales de las relaciones no se reducen a describir la diversidad y la inclusión como relación pues dejan fuera la dimensión de los afectos y de la afección. De allí que se entiende la educación no solo desde lo cognitivo- informativo sino como un aprender a vivir con un punto de partida: la fragilidad común de los recién llegados con una vuelta a las áreas sensitivas, artísticas y filosóficas donde todos puedan tomar la palabra, expresar algo y entablar una conversación. El arte de educar requiere tratar de que el incluido se sienta y participe como cualquier otro. Tal como plantea el autor, se evidencia la necesidad de construir una pedagogía de la cualqueridad, en la que la formación en inclusión no debe ser específica ni de saberes particulares, porque contradice la concepción de igualdad educativa.

Se constata entre los hallazgos de investigación que las docentes noveles tienen una actitud de apertura, una amorosidad sin condiciones, que puede sintetizarse en la frase “ningún niño es extraterrestre”.

Como se explicitó en el párrafo anterior, la actitud de hospitalidad de todas docentes se destacó. Más allá de la propuesta académica enfocada en las prácticas de enseñanza de las áreas de conocimiento de la matemática, del lenguaje o de las ciencias, la ley de hospitalidad, de ser anfitrionas sin condiciones forma parte de la ética de las docentes con “una actitud de apertura, aceptándolo como uno más”.

Se destaca en los discursos que las maestras son inclusivas cuando de la convivencia se trata. Pero la convivencia es también una práctica de enseñanza transversal, y se evidencia en el clima de aula en un alto porcentaje de las aulas visitadas. Empero el “estar- juntos es hospitalario

y hostil a la vez” (Skliar, 2013, p. 182), pues es el lugar de la relación, de la existencia de lo común.

Sobre la base de las consideraciones anteriores no se está negando la necesidad de capacitación y se destaca en las noveles docentes esa actitud de amorosidad, donde juega un papel importante la formación docente de grado, y los distintos programas de formación por los que pasaron las distintas docentes de las escuelas. Como ya se señaló, las noveles docentes en su currículo magisterial contaron con Seminarios de Derechos Humanos y de Dificultades de Aprendizaje desde una visión competencial, contenidos ausentes de programas anteriores de formación docente. Empero se considera que la actitud de las noveles docentes trasciende esta especificidad en la formación de grado. Si se considera que en sus biografías escolares no contaron con prácticas de enseñanza desde el paradigma competencial, es posible afirmar que la fuerte matriz crítica en la formación docente las habilita a cuestionar lo instituido y transmitido por sus colegas con mayor antigüedad en el organismo.

En el Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2015-2016 de INEED se afirma que en toda estrategia de política educativa en el futuro se debe considerar la generación de cambios en “la carrera docente, en las condiciones de trabajo, en la formación y en los mecanismos de apoyo y evaluación” (p. 35). De acuerdo al documento citado los docentes manifiestan haber cursado una formación de grado con fuerza en los contenidos y en la didáctica pero sin herramientas para enfrentar las complejas realidades en las aulas. Entre algunos de los déficits de su formación enumeran la dificultad para enseñar en aulas con diversidad sociocultural y la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

La descripción y análisis de las prácticas de enseñanza de escuelas primarias que incluyeron alumnos con discapacidad intelectual centradas en el primer año escolar, evidencian en la mayoría de docentes una adhesión a un paradigma de enseñanza competencial, con prácticas que lo confirman. Se concretan en la iniciación de proyectos de desestructuración áulica por niveles conceptuales, proyectos de ciclo, adaptaciones curriculares, estrategias de enseñanza individualizada, estrategias de trabajo en pequeño y gran grupo, portafolios docentes de evaluación del alumnado, enseñanza en dupla pedagógica de maestra de clase y MAI compartiendo una caja de herramientas didácticas y de recursos. Se destaca que los DUA no se nominaron como tales pero el esquema de trabajo responde a los principios del mismo.

En las observaciones áulicas se constata en cinco de las docentes, prácticas de enseñanza de acuerdo a la planificación, selección de contenidos, actividades, recursos, clima y organización del aula, criterios de evaluación y seguimiento así como coordinaciones necesarias institucionales, con MAI y padres. El clima presente en las aulas observadas presente da cuenta que, el mantenimiento del mismo, habilita las prácticas de enseñanza. Se constata igualmente la búsqueda constante de apoyos para facilitar la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad. De acuerdo a los discursos del equipo de gestión, sin embargo, lo afirmado para las docentes de primer año no puede ser generalizado para todos los docentes.

El rol de Educación Especial, de sus direcciones y MAI queda en evidencia que es fundamental en este proceso. Las buenas MAI, con formación y liderazgo pedagógico junto a las maestras de clase como las estudiadas, desempeñan un papel fundamental a la hora de evaluar los logros de toda la niñez. Como se mencionó en el marco metodológico, en la ciudad de Camelo son solo dos MAI las que apoyan seis escuelas de la localidad. De allí que el gran emergente sea la comprobación de una sobrecarga para las docentes consideradas (las cuatro de primer año y las MAI), lo que evidencia la necesidad de mantener el desafío iniciado con más apoyos (humanos, metodológicos y sociales), pues una transformación de prácticas no solo implica a primer año sino a todo el colectivo docente y todo el ciclo escolar. Es de señalar que las MAI deben dar respuesta a todo el alumnado con discapacidad de las escuelas y focalizarse en inicial, primer y segundo año escolares, además de participar en reuniones con padres, realizar informes pedagógicos y llevar adelante lo establecido en el Protocolo de Inclusión del CEIP.

De acuerdo con INEED las buenas prácticas de aula cuentan con potencial para lograr mejores desempeños y lograr la equidad para revertir la visión determinista del contexto socioeconómico sobre el quehacer docente y sus desempeños. Esta afirmación se constató en esta investigación, respecto a la inclusión de alumnado con discapacidad, en una escuela de contexto desfavorable y en una de contexto favorable pues los logros educativos (comparados sus perfiles de ingreso y egreso) fueron positivos en ambas escuelas. Se evidencia del trabajo realizado en el presente estudio, que las prácticas de enseñanza inclusiva, favorecieron los logros educativos del alumnado con discapacidad, siendo igualmente potentes para los procesos de enseñanza y

aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, al igual que las estrategias docentes sugeridas y desarrolladas por las MAI, se manifestaron exitosas para todo el alumnado.

En las prácticas pedagógicas estudiadas el clima de aula, mantener las relaciones vinculares que permitieran la expresión del alumno, y el tránsito desde las relaciones de propinuidad a las de intersubjetividad y de afinidad a partir del trabajo conjunto, se constituyen en todo momento, en la clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos. El clima de aula es una clave repetida en todos los discursos, así como las necesarias herramientas para habilitar logros educativos en el alumnado con discapacidad. En este momento los trastornos subjetivos, (Borsani, 2003), los desórdenes en la conducta, los déficits de atención con y sin hiperactividad, los trastornos de oposicionismo desafiante y “otros trastornos constantemente inventados y reinventados” (Viñar et al, 2003, p. 34) evidencian las dimensiones vinculares y socioemocionales que interpelan a las docentes y a las que deben responder diariamente con una construcción metodológica adecuada. El clima áulico que habilita aprendizajes del alumnado con discapacidad, los habilita también para la niñez etiquetada, nominada en el enunciado anterior. En las modalidades de escuelas A.PR.EN.D.E.R. y Tiempo Extendido, los proyectos institucionales de acuerdo a las palabras de sus directoras, tienden al trabajo vincular y expresivo del alumnado.

En ese mismo sentido se afirma en esta tesis que hablar de logros en las prácticas educativas inclusivas de la niñez con discapacidad es hablar de los logros de toda la niñez.

De acuerdo con INEED, el potencial identificado en las prácticas de aula implica la responsabilidad frente al desafío de habilitar aprendizajes en la formación de grado y en servicio para que cada docente pueda aprender y generar su caja de herramientas para el trabajo áulico. Entre estas estrategias, son prioritarios los apoyos en los ejes cognitivo y socio emocional del alumnado para mejorar los logros educativos de todos y cada uno. En este aspecto se reconoció en el presente trabajo la importancia de las MAI como generadoras de caja de herramientas para la inclusión.

Con referencia a lo anterior, la inclusión y su implementación como política educativa se visualizan en el universo estudiado en su fase de inicio. Esto se convierte en un elemento desafiante, en tanto estamos en los inicios de la fase de implementación de la política educativa,

en la que se juega la puesta en práctica de las orientaciones normativas. Es en este sentido puede decirse con Said (2000), citado por Slee (2012), que la educación inclusiva no puede presentarse como una “teoría ambulante” que pierda su fuerza insurreccional original, “domada y domesticada” por prácticas de enseñanza que la desdibujan. No se puede permitir el “fraude inocente” (Galbraith, 2004) transformando con habilidad discursiva la educación inclusiva y la política de derechos de los Protocolos, en lo que no es. El equipo de docentes, la estructura de gestión y supervisión no pueden desde la ingenuidad y la inocencia pública habilitar este “fraude”. Desde lo relevado en esta investigación las prácticas de enseñanza inclusiva se sustentan actualmente en la voluntad de las docentes de Educación común y especial, sin tener otras garantías que permitan garantizar que se incorporarán a las prácticas cotidianas. Esto conduciría a una situación de tensión, que de no apoyar los reclamos docentes, generaría una fuerza difícil de sostener, comprometiendo su continuidad. Si en esta fase de inicio de la implementación las docentes respondieron al reto, es necesario sostenerlo con las previsiones afirmadas en el mismo marco legal. No es posible borrar con el codo lo escrito de puño y letra, en una política educativa inclusiva, tema de agenda legislada. En tal sentido una práctica de enseñanza o es inclusiva o no lo es, la realidad es la que cuenta y una educación que se considere como tal o es inclusiva o no puede considerarse educación.

A modo de cierre, se deja planteada una pregunta significativa que la misma política educativa desde INEED (2016-2017) se formula “¿en qué medida podemos esperar mejores prácticas pedagógicas y mejores resultados educativos si no se valoriza la labor docente a través de orientaciones y apoyos que permitan un desarrollo de la profesión acorde a las necesidades del país?” (p. 35) Este parece ser, hoy, uno de los principales desafíos para dar sostenibilidad a la política educativa de inclusión de la niñez con discapacidad en la escuela primaria uruguaya.

Bibliografía

- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de www.oei.es:www.oei.es/historico/70cd/guia.pdf
- Bullit, L. (2011). *Educación, Derechos Humanos y Discapacidad*. Buenos Aires: Fundación Aequitas.
- Camilloni, A. (1995). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Cano González, R. (2003). *Bases pedagógicas de la Educación especial*. Madrid: biblioteca Nueva.
- Casanova, M. A. (2011). *Eucación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluver.
- CAST. (2008). *Guía para el diseño universal de aprendizaje* . Recuperado el 8 de marzo de 2016, de http://web.uam.es: http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf
- CAST. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0)*. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de <https://docplayer.es: https://docplayer.es/35922363-Pautas-sobre-el-diseno-universal-para-el-aprendizaje-dua-texto-completo-version-2-0.html>
- Castillo Melara, R. (2013). *Autorreflexión y evaluación de la práctica docente*. Recuperado el 20 de junio de 2016, de <http://ww2.educarchile: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/AUTOREFLEXION%20Y%20EVALUACION%20DE%20LA%20PRACTICA%20DOCENTE-El%20Salvad.pdf>
- CEIP. (2014). *Escuelas Inclusivas*. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de ww.cep.edu.uy: ww.cep.edu.uy/prensa/393-red-mandela-una-forma-de-sistematizar-experiencias-de-escuelas-inclusivas
- CEIP. (30 de junio de 2014). *Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial*. Recuperado el 30 de enero de 2015, de http://www.cep.edu.uy: http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf

- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Montevideo: Trilce.
- Claxton, G., & Atkinson, t. (2002). (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- De la Vega, E. (2008). *Las trampas de la escuela "integradora" La intervención posible*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- De la Vega, E. (2009). *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Del Torto, D. (2015). *Pedagogía y discapacidad. Lugar editorial: Buenos Aires*. Buenos Aires: Lugar Editorial .A.
- Espinosa, O. (15 de abril de 2009). <http://www.redalyc.org/>. Recuperado el 10 de junio de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/2750/275019727008/>
- Fernández, A. (2008). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Frigerio, G. (23-25 de agosto de 2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* (UNESCO, Ed.) Recuperado el 10 de julio de 2017, de Seminario sobre perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>
- Galbraith, J. (2004). *La economía del fraude inocente: la verdad de nuestro tiempo*. Barcelona: Crítica.
- Illán Romeu, N., & Arnáiz Sánchez, P. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán Romeu, *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- INEED. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEED.
- Junta de Andalucía Consejería de Educación. (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. Recuperado el 20 de abril de 2016, de <http://www.dipucadiz.es>: http://www.dipucadiz.es/export/sites/default/galeria_de_ficheros/escuela_de_hosteleria/DEFEI/Guia-de-buenas-practicas-docentes-I.pdf
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Lidón, L. (2011). *Paradigmas, modelos y terminologías en torno a la discapacidad: su repercusión social*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Pastor, A., Sánchez Serrano, J., & Zubillaga del Río, A. (2011). *Diseño universal de aprendizaje*. Recuperado el 8 de marzo de 2016, de http://educadua.es: http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- República Oriental del Uruguay . (20 de noviembre de 2008). *Ley 18651*. Recuperado el 15 de abril de 2015, de <https://parlamento.gub.uy/: https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/18651>
- República Oriental del Uruguay. (1 de enero de 2009). *Ley 18437*. Recuperado el 8 de abril de 2010, de <https://parlamento.gub.uy: https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/18437>
- Rosales, J. (2014). *Caso práctico: Evaluación de la práctica docente*. Recuperado el 10 de junio de 2016, de http://www.usie.es: http://www.usie.es/SUPERVISION21/2014_31/04_practicos/EvaPracticaDocente.pdf
- S.I.T.E., C. -E. (1997). *Guía para la reflexión y evaluación de la propia práctica docente*. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de http://www.juntaex.es: http://www.juntaex.es/filescms/dpe/uploaded_files/D_PROVINCIALES/Documentos/gui_apd.pdf
- Salud, O. M. (2017). *Discapacidades*. Recuperado el 30 de julio de 2017, de <http://www.who.int: http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Skliar, C. (3 de mayo de 2018). <https://educacion.ladiaria.com.uy/>. Recuperado el 3 de mayo de 2018, de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/5/academico-considera-que-se-debe-poner-el-foco-en-como-enseñar-a-cualquiera-antes-que-en-aprendizajes-singulares/#ampshare=>
- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Madrid : Morata .
- Subirats, C., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2008). *Las políticas públicas: Análisis y gestión de las políticas públicas*. España: Ariel.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

- Tharp, R., Estrada, P., Stoll, S., & Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.S.A.
- UNESCO. (1990). *La Declaración Mundial sobre Educación para todos* . Recuperado el 10 de marzo de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca*. Recuperado el 10 de marzo de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Unidas, N. (20 de noviembre de 1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado el 30 de abril de 2016, de <https://www.observatoriodelainfancia.es>: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y en la educación* . Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.
- Viñar, M. (2013). *Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Viñar, M., Vasen, J., Tersaghi, M., Stolkiner, A., Dueñas, G., Volnovich, J., y otros. (2013). *Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Novedades educativas.