



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



Institutos Normales de Montevideo

29 de noviembre de 2019

INCLUSIÓN EDUCATIVA

El desafío de las escuelas uruguayas: incluir a los inmigrantes latinoamericanos.



Estudiante: Evelyn López Valentín

Tutora: Gabriela Ferreira

ÍNDICE:

	N° pág.
Resumen	3
Fundamentación	4
Marco Teórico	
Capítulo 1: Educación Inclusiva	8
Capítulo 2: Actores que intervienen en el proceso de Educación Inclusiva	21
Capítulo 3: Un desafío de Inclusión Educativa para Uruguay: inmigrantes latinoamericanos	29
Análisis Pedagógico de la Práctica Docente	
Primera situación	39
Segunda situación	42
Tercera situación	46
Reflexiones finales	48
Bibliografía	52

RESUMEN

El siguiente trabajo realiza un análisis pedagógico de la práctica docente, enfatizando la importancia de una reflexión crítica sobre la inclusión en el ámbito educativo. El ensayo se estructura en tres capítulos: el primero define la educación inclusiva y su evolución histórica; el segundo examina los agentes involucrados en el proceso de inclusión; y el tercero aborda el desafío de incluir a niños migrantes latinoamericanos en las aulas uruguayas, resaltando la importancia de las estrategias y recursos disponibles para esto.

La elección del tema responde a la necesidad de reflexionar críticamente sobre la inclusión educativa, especialmente en el contexto de la migración en Uruguay. Se adopta una postura crítica que considera la escuela como un espacio clave para la transformación social y la convivencia democrática.

Palabras clave: educación inclusiva - inclusión - pedagogía inclusiva - inmigrantes.

FUNDAMENTACIÓN

El presente trabajo se enmarca en la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente. La asignatura promueve el análisis problematizador de la práctica en tanto práctica pedagógica social, política y situada éticamente, de forma de propiciar la interpretación de las experiencias que forman a los estudiantes en las distintas instituciones, haciendo énfasis en la vinculación teórico-práctica con el propósito de acceder a nuevas síntesis de dicha relación. A su vez, busca favorecer el estudio de problemas que acontecen en la práctica docente desde una reflexión pedagógica, buscando atender su complejidad y su multidimensionalidad. De esta forma se propone contribuir a la creación de herramientas conceptuales que aporten a la construcción de conocimiento sobre la práctica docente en sus cuatro niveles: áulico, institucional, comunitario y social.

En mi experiencia personal, tanto en las prácticas magisteriales como en mi trabajo ha nacido en mí una preocupación importante en torno a las prácticas inclusivas fomentadas en los espacios de aprendizaje. Está claro que todos y todas estamos de acuerdo con la inclusión, pero es pertinente cuestionar si estamos siendo inclusivos como docentes. Puedo reflexionar si estoy en tal sentido lo suficientemente preparada para abordar la inclusión al momento de culminar mi carrera. Por ello la intención de este ensayo es indagar en los conceptos de inclusión, integración, así como también en la historia de la inclusión en el mundo, en Latinoamérica y sobre todo en Uruguay. Además, pretendo hacer hincapié en el desafío que enfrenta Uruguay con la llegada de inmigrantes latinoamericanos en la última década.

El primer capítulo de este ensayo se centrará en definir a través de diferentes conceptos el término educación inclusiva. Además, se profundizará en el paradigma de la inclusión educativa y para esto es primordial comprender su devenir histórico, sus propósitos, lineamientos y alcances. El segundo capítulo describe cuáles son los agentes que intervienen en el proceso de inclusión. El tercer y último capítulo está centrado en entender la inmigración a lo largo de la historia. Se realiza entonces una reflexión acerca del desafío al cual se enfrenta Uruguay en estas últimas décadas como incluir en las aulas a

los niños y a las niñas migrantes. Este capítulo no pretende analizar la movilidad humana desde un punto de vista demográfico ni estadístico. Lo que se pretende es plantear una mirada en torno a la atención de niños y niñas migrantes en las escuelas, motivado por la reciente movilidad migratoria de personas de países latinoamericanos hacia Uruguay. En primera instancia se desarrolla el devenir histórico del proceso migratorio en Uruguay. Luego se analizan algunas estrategias de intervención social que promueve Uruguay para atender al reciente proceso de inmigración. Se exponen los recursos institucionales que están a disposición de la población migrante extranjera para el cuidado y sobre todo para la educación de los niños y de las niñas y la correcta adaptación de estas para atender adecuadamente a la población.

La educación es un derecho universal. Esto fue determinado así en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos en 1948 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948). De todas maneras, un gran porcentaje de la población mundial aún está fuera del sistema educativo (UNESCO, 2009; 2015).

El cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU para el 2030 es garantizar educación de calidad (ONU, 2015). Para lograr la universalización del aprendizaje es primordial garantizar la atención temprana para todos los niños y niñas. Es imprescindible que se continúe este proceso con accesos equitativos a los diferentes niveles de enseñanza y finalmente es relevante una adecuada formación teórico-práctica que sea capaz de aportar al desarrollo sostenible (ONU, 2015). Por lo tanto, al hablar de educación inclusiva, se trata de un esfuerzo colectivo por acercar a todos y todas un derecho ineludible (Echeita, 2006).

Un acontecimiento muy importante en el camino hacia la inclusión fue la aparición por primera vez de la Educación Especial en la década del 50 (Ainscow, 2001) que dio lugar al concepto de Necesidades Educativas Especiales que propició el desarrollo del informe Warnock en 1978. Igualmente, la idea no cobra la importancia que tiene hoy día hasta la Declaración de Salamanca, donde son puestos sobre la mesa los derechos de las personas con discapacidad (UNESCO, 1994). A partir de esto, se comienza a entender que los alumnos que fueron excluidos por causa de discapacidades o

necesidades educativas diferentes deben ser integrados a las aulas ordinarias (Donya, 2015).

Estos acontecimientos significaron grandes avances, en materia de educación, que mejoran la propuesta educativa para miles de niños, niñas y adolescentes (Echeita, 2006). Sin embargo, simplemente la presencia en el aula no garantiza ni el bienestar ni la participación plena en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, la inclusión es presencia, aprendizaje y participación (Echeita & Ainscow, 2010). Entonces, resulta imprescindible la detección y reducción de las barreras que generan obstáculos para el desarrollo pleno del potencial de aprendizaje de los alumnos (Echeita, 2013; Booth & Ainscow, 2002).

A partir de lo planteado, se busca alcanzar el objetivo de universalizar la educación y esto se aprecia claramente en los documentos como la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, de Jomtien 1990 (UNESCO, 1990) y el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar en el año 2000, en el cual se establecen estrategias que apuntan a alcanzar los objetivos de EPT (UNESCO, 2000). Luego esto se ratifica en el Foro Mundial realizado en Incheon en 2015 (UNESCO, 2015).

El logro de estos objetivos requiere de profundas reflexiones en todos los niveles del sistema educativo. Para lograrlos es necesaria la modificación de las políticas, prácticas educativas nacionales, regionales, dentro de cada escuela y en las actitudes de los actores involucrados en la enseñanza (Echeita & Ainscow, 2010).

Es importante destacar que una de las herramientas primordiales al servicio de la inclusión es el currículo ya que es el que permite acercar a los alumnos al tercer pilar de la inclusión: los logros en el aprendizaje. Sin un currículo que tenga en cuenta estas cuestiones resulta imposible hablar de una verdadera inclusión. Es por esta razón que cada vez más, el diseño de currículos abiertos y flexibles, es concebido como la vía principal para recibir a todos los alumnos en las escuelas y para garantizar su participación activa, asegurando una educación de calidad (Echeita, 2006).

Los currículos deben permitir la manipulación por parte de los docentes para lograr la adaptación a las características de los individuos, de forma tal que reciban educación a partir de sus propias potencialidades.

A partir de lo explicitado anteriormente, se justifica la elección del tema en cuestión. Este documento busca reunir los postulados teóricos en materia de educación inclusiva, teniendo en cuenta el currículo inclusivo e indagando en el nuevo desafío en el que se encuentra Uruguay, la inclusión de personas que emigran de sus países buscando una nueva vida en Uruguay.

Para abordar el tema asumo una postura que, según la clasificación propuesta por José Carlos Libaneo en *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*, se denomina progresista crítica (1982). La postura tomada responde a que la inclusión educativa asume la realización de un análisis crítico de las realidades sociales que permita identificar mediante los objetivos sociopolíticos de la educación, las causas y consecuencias que la inmigración conlleva. La pedagogía crítica considera la escuela como una de las instituciones principales para la socialización ya que es la institución en la cual se aprenden las habilidades básicas, como la lectura, escritura y cálculo matemático, así como a convivir con otros y, por lo tanto, es uno de los principales instrumentos de transformación social.

A través de la escuela se prepara al individuo con las herramientas necesarias para una convivencia amena y a su vez también promueve la participación organizada y activa en la democracia de la sociedad. La convivencia cotidiana puede ser entendida como un contenido de enseñanza, el cual además de estar relacionado con la experiencia del sujeto, forma parte de su identidad y matriz relacional. Para su abordaje, es necesario un proceso de reflexión y análisis crítico, guiado por el docente, que le permita superar los estereotipos y las presiones de la ideología dominante. Esto implica la necesidad de una participación activa de los alumnos para lograr la construcción del conocimiento.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el presente capítulo desarrollaremos el concepto de educación inclusiva, ya que resulta imprescindible hablar sobre la misma a causa de la preocupación que nos despierta la gran cantidad de niños, jóvenes y adultos que no se encuentran dentro del sistema educativo. También, debido al compromiso en la calidad de los aprendizajes, la participación y el desarrollo personal dentro de los centros educativos (UNESCO, 2015; Echeita, 2013).

La educación inclusiva se constituye como uno de los objetivos principales de las políticas nacionales e internacionales (Donya, 2015). Así en el año 2015 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, considerando sus siglas en inglés) advierte sobre 59 millones de niños y niñas que no asisten a la escuela. Se estima que para el presente año aproximadamente 250 millones de los estudiantes en edad escolar no lograrán alcanzar los niveles mínimos de alfabetización (UNESCO, 2015). Estos datos nos alarman y es por esta razón la decisión de generar un pienso en torno a esta problemática.

La inclusión educativa aparece como la respuesta frente a la marginación escolar (Echeita, 2006). Existen varios tipos de exclusión escolar, y la primera es la marginación por exclusión total, esto refiere directamente al no ingreso al sistema educativo. La segunda modalidad de exclusión educativa es la marginación por exclusión temprana, y esto significa la expulsión del sistema educativo prematuramente. La tercera y última forma de exclusión educativa es la marginación que se da por el compromiso de calidad de la enseñanza, donde a pesar de que se permanece dentro del sistema no se garantiza el acceso al aprendizaje (Aguerrondo, 2008).

América Latina es el continente que posee mayores porcentajes de desigualdad entre los países que lo conforman y entre las poblaciones dentro de cada uno de ellos (Blanco, 2010).

Consideramos importante hacer hincapié en la necesidad de continuar en el trabajo de acercar a todos los estudiantes al sistema educativo porque

aún se registran exclusiones y diferencias entre las escuelas. En cuanto a los resultados, establecemos que las pruebas estandarizadas no pueden ser las únicas variables a considerar en el diagnóstico de la calidad de la educación.

Sabemos que existen varios factores que determinan el éxito académico, como son la historia familiar del alumno, los antecedentes académicos y las características socioeconómicas, culturales y demográficas. Entendemos que la calidad de los aprendizajes está influenciada por situaciones de violencia, discriminación, falta de recursos y condiciones edilicias que se registran en muchas escuelas.

Esto último nos resulta muy importante ya que los centros educativos pueden, o no, ser entornos de aprendizaje saludables, donde se creen culturas institucionales que promuevan la aceptación y valoración de la diversidad (Booth & Ainscow, 2011).

Definición

Nos preocupa entonces delimitar la educación inclusiva, pero esto resulta muy difícil porque no existe una única definición al respecto y las interpretaciones varían de un país a otro. El término se puede vincular a diversas acepciones, por ejemplo, a la diversidad, a la vulnerabilidad social o a la universalidad de la educación (Mancebo, 2010). Igualmente existen factores que pueden considerarse primordiales que hacen a la educación inclusiva y términos que comparten varios autores. Realizaremos un análisis de las definiciones que consideramos más relevantes y estableceremos los puntos que las mismas comparten.

Para esto último citaremos una de las conceptualizaciones más aceptadas, que es la propuesta por la UNESCO:

“La inclusión es vista como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (...) El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no

formales de la educación (...). El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje". (2005, pp. 13-14)

A partir de la definición propuesta por la UNESCO, entendemos a la inclusión como un proceso, por lo que debe ser vista como una constante búsqueda por mejorar las oportunidades de aprendizaje de todas las personas. Al hablar de proceso comprendemos que el tiempo es un factor inevitable, y los cambios no pueden implementarse inmediatamente.

Por su parte, Mancebo y Goyeneche señalan que inclusión educativa implica: *"la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores". (2010, p. 27)*

Tanto la UNESCO como Mancebo y Goyeneche entienden a la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos, ya sea dentro como fuera del salón de clases. Entendemos que las problemáticas educativas y de aprendizaje no se pueden pensar sin tener en cuenta los contextos y condiciones sociales y culturales de los educandos.

Como sostienen Ainscow y Miles (2008) la inclusión se da cuando los estudiantes participan de los currículos, culturas y comunidades de las escuelas y esto produce que la exclusión disminuya. Conseguir esto requiere de una estructura en las culturas, políticas y las prácticas en las escuelas planteando el objetivo de responder a la diversidad.

Consideramos que la inclusión necesita presencia, participación y logro en los aprendizajes de todos los estudiantes; esto no se establece para aquellos estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Presencia es el lugar donde los educandos son educados, no hay que considerar la educación inclusiva solamente como la asistencia a la escuela piensan Echeita y Ainscow (2010). La importancia de la

presencia en las escuelas queda definida dentro de los parámetros de la integración educativa, ésta pretende la inserción de personas con discapacidad a las aulas ordinarias, pero no realiza los ajustes apropiados para que los alumnos alcancen los objetivos curriculares determinados en el currículo (Blanco, 2006). La inclusión va más allá y su foco de atención es más amplio; sin embargo, las confusiones entre integración-inclusión han generado que en ciertos países las políticas de inclusión se limitaran a implementar el acceso físico a las escuelas (Blanco, 2006a). Problematicamos esto último durante el análisis de la evolución histórica de la educación inclusiva.

Para continuar con los otros aspectos, participación tiene que ver con la calidad de las experiencias que promueve la escuela para valorar los diferentes puntos de vista de los alumnos, su bienestar personal y social (Echeita & Ainscow, 2010). Mientras, aprendizaje implica el vínculo exitoso con el conocimiento, pero no teniéndose en cuenta solo los buenos resultados en evaluaciones sumativas. El aprendizaje implica la apropiación de competencias básicas que faciliten la inserción y competencia social (Echeita & Ainscow, 2010). Como detallamos más adelante, en muchos casos esto podría implicar el ajuste de los contenidos, ya sea porque es necesario realizar adecuaciones para el acceso, así como la jerarquización y selección, ya sea agregar o reducir, de éstos.

Muchas veces estos “no ajustes” de la propuesta han significado la exclusión de niños del sistema, especialmente si consideramos la definición de Aguerrondo. El autor explica que la exclusión educativa es no tener oportunidades de poder desarrollar procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en el mundo. Por lo que entendemos que exclusión no solo es estar dentro o fuera del sistema educativo (Aguerrondo, 2008).

Igualmente, destacamos que la exclusión escolar existió desde los comienzos de la educación y que muchas estrategias se están poniendo en juego actualmente. Éstas han mejorado mucho el acceso a la educación, sin embargo, no siempre se consigue el acceso al conocimiento y esto, como se señala anteriormente, también es exclusión.

Por lo tanto, señalamos una vez más que pasar de la exclusión (tanto fuera como dentro de la escuela) a la inclusión es un proceso largo en el que queda mucho camino por recorrer.

Entendemos que la idea de que la educación inclusiva advierte la detección y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación cada vez es más aceptada. Esto fue desarrollado por Booth y Ainscow (2002). Los autores refieren a los elementos externos al alumno que comprometen el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por ejemplo, los aspectos edilicios, la falta de recursos materiales o evaluaciones despegadas de la realidad estudiantil. Las barreras y los medios para reducirlas se pueden encontrar en todos los sistemas, en la propia escuela, en la comunidad, en las familias, etc. (Booth & Ainscow, 2011).

Advertimos que a pesar de que las definiciones de educación inclusiva son diferentes y variadas, todas aceptan y valoran la diversidad como un componente indiscutible. Todas las formas de diversidad, en los parámetros de la inclusión, deben ser respetadas, más allá de la situación cultural, social y del resto de las características individuales de la persona (UNESCO, 2008).

Mediante la inclusión en la educación se pueden generar culturas inclusivas que enseñen a los alumnos a ser tolerantes, a valorar las diferencias y a ver en éstas oportunidades de crecimiento, además de un pleno desarrollo de la personalidad (Booth & Ainscow, 2011).

Sostenemos que es muy importante la adecuación del currículo a las necesidades específicas de cada estudiante, ya sea bajar la complejidad o aumentarla para alumnos con altas capacidades.

A partir de esto último, establecemos que la propuesta educativa debe flexibilizarse para atender la diversidad y apartarse del patrón común o del ideal de aprendiz, donde existe un único currículo, donde todos los estudiantes realizan la misma tarea, al mismo tiempo y de la misma forma.

Destacamos que el currículum posee un carácter dinámico y flexible. Lo que pretende la educación inclusiva no es adaptarlo para que funcione como un currículum paralelo, sino darle la movilidad para que cada estudiante pueda aprovechar las oportunidades de acuerdo a sus posibilidades. Los docentes nos enfrentamos con el desafío de adaptar el

currículum para que todos y todas puedan tener las mismas oportunidades a la hora de aprender.

Considerar la diversidad como parte de lo humano invita a generar una educación para la diversidad, entonces entendemos que un maestro que no acepte a la diversidad nunca podrá transmitir a sus alumnos el respeto por la misma.

Para concluir, advertimos que la inclusión es el camino para superar la exclusión, además permite generar una sociedad más justa y democrática. No pretendemos cambiar al alumno, ni a la escuela; pretendemos cambiar el sistema educativo y para esto es necesario sostener un proceso de reflexión constante sobre la teoría y la práctica educativa que reconozca los protagonismos de los diferentes actores sociales.

Para comprender como se ha llegado a la idea actual de inclusión educativa entendemos imprescindible hacer un recorrido por la evolución histórica del término.

Evolución histórica de la Educación Inclusiva

Como ya advertimos, la Educación Inclusiva es un proceso y por lo tanto los planteos referentes a ésta también son consecuencia de un proceso. Para comprender los conceptos actuales de educación inclusiva necesitamos conocer su devenir histórico. A continuación, realizamos un racconto breve de los múltiples estadios que precedieron a la educación inclusiva.

Estos antecedentes nos parecen primordiales para el desarrollo de la educación inclusiva ya que, tanto la educación especial como la integración son movimientos que buscan, o buscaron en su momento, atender las necesidades de determinados alumnos para favorecer el aprendizaje y para aportar herramientas para el correcto desenvolvimiento de éstos en la sociedad.

Analizaremos tres fases en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. La Educación Especial, la Integración y la Educación Inclusiva.

Estas fases también pueden observarse a lo largo de la historia en Uruguay y será provechoso poder concluir en qué etapa se está.

A partir de las fases mencionadas explicamos el origen y las diferencias que poseen con la educación inclusiva y con los aportes brindados.

Educación especial

Identificamos como primer antecedente de la Educación Inclusiva el surgimiento de la Educación Especial.

En la década de los 50 comienzan a pensarse acciones que pudieran favorecer el acceso a la educación para personas con discapacidad, es en ese momento que surge lo que hoy conocemos como Educación Especial. Se entiende, en dicho momento, que las barreras de aprendizaje se deben a componentes innatos del alumno (Echeita & Ainscow, 2010) y que éste puede ser educado en centros especiales.

El alumnado se delega a profesionales preparados para atender sus particularidades de forma individualizada o en grupos pequeños. También se establece la estandarización de respuestas educativas ya que se creyó que estos alumnos requieren métodos y estrategias específicas idénticas para todos aquellos con el mismo diagnóstico (Echeita, 2006).

Comprendemos que este modelo se vincula directamente con el paradigma médico donde la discapacidad y las diversas dificultades del aprendizaje solo responden a cualidades internas al sujeto. Lo que esto genera es que los individuos se encuentren en posiciones de vulnerabilidad que deben ser remediadas para aproximarse, lo más posible, a la norma.

Al aparecer las primeras nociones de NEE se comienza a poner el foco en las necesidades específicas que cada estudiante pudiera tener y a establecer pautas de acción particulares. Esto es una clara diferencia que generó un avance respecto a la Educación Especial. Sin embargo, continúan atribuyéndose al sujeto el origen de las dificultades (Ainscow, 2001).

El modelo de Educación Especial recibió críticas y a partir de estas surge el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), con el informe Warnock de UNESCO en 1978, que recién en 1994 cobra mayor relevancia con la Declaración de los Derechos para Personas con Discapacidad y con el Marco de Acción para las NEE que surgen del congreso de Salamanca (UNESCO, 1994).

Actualmente, entendemos que los paradigmas invitan a prescindir de la idea de NEE. Esta concepción sigue sin considerar la influencia del contexto sobre el aprendizaje ya que “invisibiliza el hecho de que pueden estar siendo objeto de una serie de presiones segregadoras o excluyentes” (Booth & Ainscow, 2011, p. 45).

Establecemos que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las características personales del sujeto y el entorno del mismo. A partir de esto podemos considerar que los elementos presentes en el centro educativo, barrio, familia o sistema educativo perjudican el aprendizaje de los estudiantes. Es importante comprender y analizar las particularidades de estos elementos, ya que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y son grandes aliados a la hora de pensar en una pedagogía inclusiva.

Entiendo que la educación especial tuvo sentido en determinado momento histórico, pero la sociedad ha resignificado el lugar y valor de ésta por lo que la escuela tuvo y tiene que adaptarse para acompañar y responder a estos cambios.

Integración

A partir de lo mencionado anteriormente, advertimos que las propuestas de integración surgen con la introducción de noción de las NEE. Es relevante realizar una distinción entre educación inclusiva e integración, ya que muchas veces se utilizan como sinónimos; la integración refiere a la incorporación de los estudiantes, antes separados en escuelas especiales, a la escuela ordinaria. Simplemente gracias al hecho de compartir espacios comunes se entiende que los alumnos están incluidos (Booth & Ainscow, 2002).

Los estudiantes diagnosticados con NEE se incorporan a la escuela y se realizan mínimas modificaciones, como por ejemplo la reducción de la jornada escolar, pero siguen en un modelo de enseñanza homogeneizadora. Entendemos, por lo tanto, que la integración es parcial ya que los alumnos antes excluidos tienen la condición de “visitantes” en el centro educativo y ellos tienen que adaptarse a la cultura y prácticas establecidas en el centro (Donya, 2015).

Sostenemos que, aunque se repitan las prácticas de educación especial en las escuelas comunes, no se genera un avance hacia la participación plena, no es suficiente para que los estudiantes con NEE sean reconocidos como ciudadanos con igualdad de derechos (Echeita, 2013).

Para avanzar hacia planteamientos más inclusivos el lugar físico que ocupen los estudiantes es clave. Es difícil esperar que los jóvenes puedan aceptar y valorar las diferencias sin tener contacto directo con las mismas, no hay forma de crear una sociedad incluyente y cohesionada aislando a los jóvenes con sus semejantes (Echeita, 2013).

En Uruguay la Ley General de Educación 18.437 utiliza sin diferenciar los términos inclusión e integración (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2009), esto claramente lo observamos en la práctica y repercute sobre las políticas educativas y las consecuentes estrategias de abordaje de la diversidad en las aulas.

En dicha Ley, se advierte que todos los ciudadanos orientales, en todo el territorio nacional tienen derecho a recibir educación de calidad, siendo sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; también habla de la obligatoriedad de asistir a los centros educativos a partir de los 4 años, por lo que la educación temprana está contemplada dentro de la Ley (MEC, 2009).

Advertimos que hoy día, los conceptos de inclusión e integración siguen siendo utilizados como sinónimos. No solo en la Ley, esto ocurre también en los discursos y acciones de los actores de la educación.

Un alumno con dificultades de aprendizaje puede estar integrado en una clase ordinaria, pero sin la correcta intervención de los profesionales de la enseñanza, nunca se dará la integración. Nos referimos con intervención al correcto análisis de los elementos externos al alumno y de su propia personalidad para, a partir de esto, realizar una correcta adaptación del currículo.

Desde la pedagogía inclusiva, consideramos que la adaptación del individuo no depende solamente de las características personales de éste, sino de la comunidad y de que el docente derribe las barreras del aprendizaje, ya que somos quienes tenemos la potencialidad de ajustar y variar la forma de enseñar.

Me parece imprescindible comenzar a pensar en una pedagogía de la inclusión ya que integrar no es lo mismo que incluir.

La integración fue necesaria en determinados momentos históricos ya que supuso el reconocimiento de situaciones de aislamiento de las personas con discapacidad, pero la inclusión va más allá. Incluir es reconocer los derechos y libertades individuales de todas las personas, considerando sus contextos que son la base de los aprendizajes y entendiendo que la educación sólo tiene lugar si es con otros.

Inclusión

A partir de las fases desarrolladas anteriormente entendemos que solamente el acceso a los centros educativos no garantiza la verdadera inclusión (Blanco, 2006b). Aunque la integración significó progreso, no consiguió transformar la segregación existente en la educación ordinaria. Igualmente, despertó la preocupación de los académicos y gobernantes, acerca de la necesidad de repensar reformas que logren garantizar la educación para todos y todas. A partir de esta base es que se forja la idea de educación inclusiva.

Destacamos que los primeros antecedentes se remontan a la Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos, que se llevó a cabo en Jomtien, en el año 1990. En esta conferencia surge la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990).

Estos documentos presentan una visión amplia de la educación. Los objetivos son sólidos e ineludibles. Para un país, el movimiento hacia la inclusión, requiere de la definición de principios y filosofías claras y para esto las declaraciones y documentos internacionales son la guía (UNESCO, 2005).

Otro acontecimiento importante que destacamos fue el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000) en el cual se creó el Marco de Acción para el cumplimiento de los objetivos de la EPT, esperando que se alcancen para el año 2015. El Marco plantea la educación inclusiva como la estrategia principal para abordar los problemas de marginación en la educación y se hizo mucho hincapié en las necesidades de niños, mujeres y personas que viven en la

pobreza (UNESCO, 2000). Además, en el mismo año se redacta el Index para la inclusión, escrito por Booth y Ainscow que tuvo mucho impacto sobre el modelo de Inclusión Educativa (2000).

Claramente no se llegó a la meta establecida en 2015 ya que en dicho año aún millones de niños y niñas en el mundo se encontraban excluidos del sistema educativo o no contaban con oportunidades óptimas de aprendizaje, por esta razón en el Foro sobre Educación en Incheon, se ratifica el compromiso con la EPT y se propone garantizar el acceso universal a la educación para el año 2030 (UNESCO, 2015).

Asociado a los objetivos de la EPT se aprecia la perspectiva de inclusión, en palabras de la UNESCO:

“Es particularmente pertinente en el caso de la construcción de políticas de educación inclusiva pues, para poder ofrecer a todos los niños y jóvenes oportunidades reales de aprendizaje, en primer lugar, es preciso preguntarse sobre la pertinencia de los sistemas actuales, de sus estructuras, de su funcionamiento, e incluso de la filosofía sobre la que se asienta. Una política de educación inclusiva, por lo tanto, necesariamente debe proceder ante todo a un análisis y un cuestionamiento a fondo de su realidad.” (2008, pp.10-11)

De esta forma la educación inclusiva toma un rol protagónico y comienza a ser considerada como la mejor estrategia para llevar la educación hacia todas las personas. Para conseguir los logros de la EPT, parafraseando a Ainscow y Miles (2008) no se necesitan implementar nuevas técnicas educativas sino realizar cambios en la colaboración intra e inter escolar, donde los vínculos entre las escuelas, comunidades y familias se estrechen. Consideramos que esto es muy importante ya que el proceso para que se dé una verdadera inclusión educativa requiere de un equipo de profesionales que trabajen con objetivos comunes.

Los docentes nos enfrentamos a clases muy diversas y es prácticamente imposible que solos podamos adaptar el currículum para todos los alumnos. Además, los maestros no tenemos formación específica sobre

dificultades de aprendizaje por lo que sería muy enriquecedor el trabajo y el intercambio de herramientas con técnicos de la educación.

Destacamos que las diferentes propuestas han ido evolucionando para atender las necesidades variadas de los estudiantes, haciendo que la educación cada vez se acerque más a todas las personas.

Reconocemos que los antecedentes de la Educación Inclusiva poseen fortalezas. Estos movimientos pioneros fueron los que trazaron el camino hacia el modelo actual.

Por su parte, la integración remarcó la importancia de la presencia de las personas que habían sido excluidas por mucho tiempo en las escuelas, también aportó instancias de intercambio entre sujetos y acercamiento a las diferencias. El foco en la enseñanza de personas con discapacidad hizo posible que éstos pudieran participar de procesos socializadores externos a la familia.

Por otro lado, hacer hincapié en las Necesidades Educativas Especiales hizo posible la creación de prácticas de atención a necesidades educativas de estudiantes que, aunque no tengan discapacidad, puedan tener acompañamiento en sus procesos de aprendizaje. A partir de esto último podremos advertir que todas las personas tienen NEE. Éstas pueden ser transitorias o permanentes, leves, moderadas o graves, pero todas deben ser atendidas en la escuela común y es ésta y los responsables del proceso educativo los que deben garantizar el derecho.

A mi entender, no existe en Uruguay una pedagogía para la inclusión. Todos y todas estamos de acuerdo con la Educación Inclusiva, pero los docentes no contamos con las herramientas suficientes para abordar estos desafíos.

Es imprescindible que se realicen cambios sustanciales en los programas magisteriales, donde se incluyan asignaturas dedicadas a la inclusión. También considero necesario que se generen instancias de intercambio con psicopedagogos, maestros especializados, acompañantes terapéuticos, donde se compartan herramientas y se piensen en conjunto formas de adaptar el currículum. A partir de esto se podría pensar en una adecuada adaptación del currículum que tenga en cuenta las situaciones particulares de cada estudiante.

Respondiendo a la interrogante que nos planteamos al comienzo del capítulo, entiendo que Uruguay aún se encuentra en la etapa de la integración. Para poder dar un paso más y hacer que nuestras escuelas se transformen en escuelas inclusivas, todos los actores que participan del proceso, debemos pensar en una pedagogía de la inclusión.

En el siguiente capítulo abordaremos la relevancia de los diferentes actores que favorecen la inclusión educativa.

CAPÍTULO 2: ACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

A continuación, presentamos los diferentes actores que forman parte del proceso de Inclusión Educativa. Éstos son: familias y comunidad, docentes y gobierno.

Una vez finalizado el capítulo esperamos que los lectores conozcan el rol que le corresponde a cada uno, así como la relevancia de su interrelación.

Participación de las familias y comunidad

Entendemos que el lugar que se les da a las familias y a la comunidad es clave para la educación inclusiva. Uno de los aspectos que queremos subrayar es que hay que ubicarlos como aliados imprescindibles en los procesos de inclusión. La Educación Inclusiva requiere de un esfuerzo colectivo que involucra centros educativos, alumnos, docentes, familias y la sociedad en su conjunto.

Consideramos que el establecimiento de alianzas con las familias es una de las exigencias de la inclusión; el resultado de la colaboración entre las familias, las comunidades y los centros de enseñanza garantiza un potencial educativo superior al que podían poseer los componentes de forma separada.

Advertimos que el diálogo permanente entre las autoridades, los docentes y los miembros de la comunidad son elementos que permiten la comprensión y apropiación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las organizaciones locales, articuladas con las escuelas, permiten que las propuestas educativas se complementen y se puedan generar instancias de educación no formal que acompañen la educación formal brindada por las escuelas. Estas últimas, necesitan de la generación de un diálogo en condición de igualdad con las organizaciones sociales que coordinen y establezcan alianzas para generar planes de acción que fomenten la permanencia escolar y el logro de aprendizajes para toda la comunidad (Eroles, 2011).

Las escuelas se pueden vincular armoniosamente con las comunidades ofreciendo oportunidades de participación para los miembros que las

conforman. Los autores advierten que ningún proceso de inclusión educativa se da si no se consideran las identidades de los alumnos, sus familias y de los entornos cercanos a estos (Ainscow y Miles, 2008).

Definimos las comunidades de aprendizaje como aquellas donde se da una visión en común que favorezca los aprendizajes de todos, teniendo en cuenta los compromisos de todas las partes involucradas, alumnos, profesores, padres y otras partes interesadas.

Sostenemos que en una comunidad inclusiva todos los miembros se sienten valorados ya que se aprecian y utilizan sus capacidades para lograr el bien común.

Agregamos como parte de la comunidad, a las asociaciones de padres de personas con discapacidad o trastornos del desarrollo. Por ejemplo: la asociación Down del Uruguay, la de TEA, trompo azul, la de sordos, la de discapacidad intelectual y otras. Estas asociaciones han impulsado reformas legislativas y acompañan las trayectorias educativas de los niños a través del asesoramiento a las familias y a las escuelas.

También forman parte de la comunidad los técnicos externos como neuropediatras, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogas, psicomotricistas que llevan adelante los procesos terapéuticos de los niños. Como hoy en día el apoyo de estos profesionales de la salud están tomando más relevancia como agentes de apoyo para la educación de los niños con dificultades de aprendizaje el derecho, en Uruguay, forma parte de los servicios que presta ASSE.

Entendemos que las escuelas o centros que cumplan estas condiciones son capaces de generar en todos sus estudiantes la certeza de ser importantes, asumiendo sus responsabilidades y funciones que permitan ayudar al resto.

Nos resulta imprescindible reconocer el papel primordial que poseen los referentes familiares en el desarrollo y educación de los niños, ya que los primeros aprendizajes se forjan en los hogares. La relación entre las familias y las escuelas beneficia a los estudiantes y a los docentes. El diálogo activo permitirá a las familias comprender los sucesos que hacen a la enseñanza-aprendizaje de sus hijos con más profundidad. Uno de los factores que entorpece la tarea docente está vinculado con el relacionamiento con los

padres, es importante reconocer que mejorar el relacionamiento es una tarea de las dos partes.

Los centros educativos deben, además de abrir las puertas a las familias, aprovechar los insumos que estas tienen. Opinamos que estos insumos pueden ser de lo más diversos. Hay familias que aportan conocimientos específicos sobre las discapacidades o trastornos del desarrollo y aportan su visión acerca de las necesidades educativas que deben ser abordadas. Así como, hay familias que aportan dudas e interrogantes, aportan porque expresan, desde el reclamo o desde la consulta, situaciones o conflictos.

Me parece relevante hacer referencia a la labor de los Clubes de Niños uruguayos ya que en mi experiencia laboral he trabajado en dichos centros. Estas instituciones poseen gran importancia respecto a los aspectos antes desarrollados, ya que cuentan con un equipo técnico formado por un coordinador, un psicólogo, un trabajador social, un maestro o psicopedagogo (que tiene como uno de sus roles fundamentales generar el vínculo entre el equipo técnico y el equipo de educadores) y un equipo de educadores que son quienes trabajan directamente en los salones con los niños. Los clubes de niños fomentan el trabajo en red con instituciones de educación formal, no formal, de salud, así como también diferentes colectivos y comunidades, etc., aprovechando la cantidad de profesionales que los forman.

Considero muy relevante el trabajo de estas instituciones informales ya que muchas veces son quienes tejen las principales redes para las familias, gestionando lugares en escuelas, asesorando a las familias y brindando un espacio de contención y apoyo para todos.

Finalmente, advierto que para que una institución sea inclusiva, necesita del apoyo y colaboración de las familias y comunidades. Los niños y las niñas solo están algunas horas en los centros educativos. El contexto influye en la calidad educativa de los estudiantes por lo que es necesario tenerlo en cuenta.

Los centros educativos deben propiciar instancias de encuentro para todos los integrantes de la comunidad, donde además de compartirse información se escuchen y tomen en cuenta sus ideas y opiniones, para que luego se tomen decisiones en conjunto y se asuman responsabilidades. Es importante esto último ya que los convierte en protagonistas de la trayectoria

educativa de sus hijos. Esto puede lograrse con acciones que van desde participar en las reuniones de padres con asiduidad hasta a ser partícipes de la elección de los aprendizajes de los niños.

Una vez comprendida la importancia que poseen las familias y las comunidades en el proceso de Educación Inclusiva nos parece pertinente abordar la importancia del rol docente.

El rol docente en la Inclusión Educativa

Otros de los actores fundamentales que participan del proceso de la Inclusión Educativa somos los docentes.

Nos interesa ahora que la inclusión educativa genera escuelas heterogéneas, donde la diversidad se hace presente e impacta directamente en el rol docente, provocando la necesidad de modificar sus prácticas para que sea posible alcanzar los objetivos de la educación inclusiva (UNESCO, 2009).

Los docentes somos quienes debemos implementar el currículo de primera mano ya que debemos decidir y adaptar el contenido, las actividades y el ritmo de enseñanza. Para esto, debemos conocer en profundidad a los estudiantes y por supuesto al currículo ya que de esa forma se podrán crear las condiciones del aula que permitan enriquecerse de la diversidad.

Sostenemos que la formación docente necesita transmitir competencias que permitan realizar modificaciones curriculares en las prácticas pedagógicas para cumplir con las propuestas de inclusión educativa.

Entendemos como imprescindible que las políticas educativas revisen las propuestas de capacitación y faciliten a los futuros docentes habilidades y estrategias que permitan llevar a cabo las prácticas inclusivas.

Para lograr este objetivo consideramos que se deben realizar modificaciones en el currículo, y esto no significa solamente agregar talleres o seminarios que tengan como tópico la inclusión. Esto ocurre en los programas magisteriales, donde durante la carrera solo existe un seminario dedicado a las dificultades del aprendizaje en el cual solamente se brinda un leve acercamiento a este tema tan amplio.

Advertimos que para educar docentes para la inclusión y para que se den los cambios esperados en el sistema educativo, se necesita la

combinación de visión, habilidades, incentivos, recursos y planes de acción (UNESCO, 2009).

La primera, refiere a la voluntad de apoyar la inclusión, de incentivar la motivación docente, ya que la actitud de los educadores frente a la diversidad se presenta como uno de los factores decisivos para la inclusión. Cómo los docentes concebimos las diferencias en el aula y nuestra disposición para atender las variadas necesidades de los educandos determina quienes participaran activamente de su proceso de enseñanza (UNESCO, 2009).

Actualmente se da que generalmente los educadores apoyamos sin dudas el concepto de educación inclusiva, pero desconfiamos de nuestras capacidades para poder llevarla adelante. En tal sentido, en Uruguay se llevó a cabo una investigación realizada con maestros de inicial y primaria en una escuela privada de Montevideo, en la misma se encontraron actitudes muy positivas referidas a las prácticas inclusivas. En el artículo se destaca la distancia que existe entre la legislación en materia de inclusión y lo que sucede en la práctica donde los procesos se producen muy lentamente (Angensheidt & Navarrete, 2017).

Entendemos que el miedo a lo desconocido y el miedo al fracaso configuran el rechazo frente a la inclusión. Por esta razón es necesario que la formación docente posea componentes de comprensión y apreciación de la diversidad.

Es imprescindible que los docentes nos preocupemos por adquirir habilidades de atención a la diversidad. Con esto nos referimos a todos los docentes no solamente a los profesores de educación especial.

La tarea de los profesores y maestros, en la actualidad es sumamente compleja. Existe una gran demanda y expectativas hacia los docentes, somos el centro de las críticas cuando los resultados no son los esperados (UNESCO, 2013). Por eso es necesario generar una pedagogía inclusiva (Eroles, 2011). Consideramos que esto es un gran debe de la formación docente y que el apoyo y la colaboración favorece sustancialmente los procesos de inclusión. El diálogo entre profesionales de la educación permite el intercambio de recursos e ideas favoreciendo así el aprendizaje.

La labor docente en el aula se beneficiaría muchísimo con el apoyo de profesionales de la educación especial debido a que poseen importantes

antecedentes de atención a la diversidad. Éstos pueden aportar metodologías de enseñanza, material de estudio, materiales didácticos y recursos humanos. Sabemos que, por su parte el CEIP cuenta con: maestros, acompañantes (que forman parte del sistema de cuidados del BPS), maestras comunitarias, psicólogos. Mientras que, en algunas instituciones privadas, además, se cuenta con: maestras especializadas, psicopedagogas. Pero no existen horas de planificación que permitan el intercambio entre los docentes y los técnicos mencionados.

Consideramos indispensable incluir en la formación docente instrucciones sobre cómo crear planes de acción para la inclusión. Entonces es importante enseñar a los docentes a proponer objetivos acertados a las capacidades de cada alumno, resultados acordes de aprendizaje a los alumnos y métodos de evaluación que estén relacionados con las prácticas de enseñanza y las metas u objetivos planteados. Así como, las formas de sistematización del proceso realizado ya que Ainscow y Booth (2002) resaltan la importancia de ésta. Además, es importante que se disponga de tiempos de planificación conjunta entre docentes y personal para poder determinar los objetivos, métodos y evaluaciones más apropiadas, así como para registrar el proceso.

Los docentes nos enfrentamos a un gran desafío. Me preocupa que al egresar del Instituto Normal casi que no poseemos herramientas para trabajar con las barreras y dificultades de aprendizaje, pero creo que en nuestras manos está investigar y formarnos para realmente practicar una Pedagogía Inclusiva.

Considero relevante generar instancias de apoyo entre varios profesionales de la enseñanza donde se intercambien ideas y herramientas que puedan servir para el trabajo con la diversidad en las aulas.

Por mi parte, creo considerablemente que los docentes debemos asumir el compromiso de ser lo más inclusivos que podamos en nuestras prácticas. Para esto debemos pensar en el currículum y en su amena adaptación, considerando las realidades y contextos de nuestros alumnos y en la generación de espacios de intercambio con otros profesionales de la educación.

Nos preocupa ahora desarrollar el papel que posee el gobierno para fomentar la Inclusión Educativa.

El papel del gobierno para la Inclusión Educativa

Para finalizar el capítulo abordaremos el papel que el gobierno tiene para con la Educación Inclusiva.

Entendemos que las autoridades poseen un rol innegociable que permite sostener los procesos de inclusión educativa, desde el plano económico hasta el plano organizacional, así como la distribución de recursos y la fomentación de culturas de aceptación a la diversidad (UNESCO, 2009).

Según algunos autores especializados uno de los desafíos más grandes a los que los gobiernos actuales se enfrentan es ofrecer educación de calidad a todos y a todas (Ainscow & Miles, 2008).

A nivel gubernamental los compromisos implican establecer políticas inclusivas que promuevan la creación de centros educativos que atiendan a todos los niños y las niñas (UNESCO, 2009).

Como ya fue mencionado, un sistema educativo que no tenga en cuenta a la diversidad obtiene como consecuencia una expulsión inintencionada de gran parte de sus alumnos. Entonces consideramos pertinente que desde los gobiernos se dé un abordaje multisectorial que garantice el derecho a la educación. Es muy importante que se revisen e incluyan en la legislación de cada país los conceptos de educación inclusiva que reflejen las convenciones internacionales (UNESCO, 2009).

Afirmamos que los gobiernos poseen la tarea de apoyar a los docentes y a las escuelas en la implementación curricular. El currículo debe sustentar la innovación y la creatividad de quienes nos encargamos de llevarlo a la práctica.

Queremos subrayar que a nivel local existen medidas gubernamentales para favorecer prácticas de inclusión educativa. La Circular 58 del Consejo de Educación Inicial y Primaria establece que la inclusión social debe ser considerada; el ingreso de un alumno a una escuela especial solo debe realizarse luego de haber descartado la posibilidad de su concurrencia a la escuela ordinaria con la asistencia de acompañantes o maestros de apoyo, la doble escolaridad o la escolaridad compartida. La circular también remarca la

importancia de abordajes multidisciplinarios en cada caso particular (CEIP, 2018).

Por otra parte, se aprueba el protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en 2017; el mismo rige para todos los centros que integran el sistema nacional de educación. En el protocolo se ofrecen parámetros de aceptación a la diversidad y guías de actuación para responder a las necesidades de personas con discapacidad (MEC-MIDES, 2017).

Para culminar el análisis advertimos que, aunque en Uruguay se logró la universalización del acceso a la educación primaria y se aumentó la participación en educación media, existen valores altos de inasistencia en las aulas. En educación inicial pública un 30% de los alumnos culmina el ciclo lectivo con asistencia insuficiente y en primaria este valor es 10%. Se aprecia una diferencia muy relevante de asistencia entre centros de nivel socioeconómico alto respecto a centros de contextos desfavorables (INEEd, 2017).

Si bien Uruguay ha implementado una legislación detallada, acertada en los conceptos referidos a la inclusión educativa favoreciendo la promoción de los derechos, considero que no puede quedar solo en una circular la articulación que garantice la educación de las personas que necesitan apoyos especiales.

Así mismo, me parece relevante la generación de espacios de intercambio, articulación y colaboración entre los profesionales a disposición de la enseñanza ya que creo que hay mucho potencial en éstos, pero que no se cuenta con los espacios antes mencionados.

CAPÍTULO 3. UN DESAFÍO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA URUGUAY: INMIGRANTES LATINOAMERICANOS

Nos preocupa la reciente migración en Uruguay, caracterizada debido al aumento de inmigrantes sobre todo de orígenes latinoamericanos, y cómo atender a estas familias desde los centros educativos.

Desde la segunda mitad del siglo XX, las tendencias migratorias uruguayas tenían un saldo negativo, en el reciente siglo esto ha cambiado. Entre los recientes inmigrantes apreciamos que existe un porcentaje mayor al 20% de niños entre 0 y 14 años que demandan servicios educativos y de cuidado; esto es una gran preocupación para la educación y sobre todo para la inclusión educativa (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

Esto último nos invita a reflexionar acerca de los recursos educativos y de cuidados que existen para las familias inmigrantes en Uruguay. Si bien existe un reconocimiento institucional de la situación, aún no hay un debate acerca de la migración en la infancia y en la comprensión de los procesos de inclusión de los niños y de las niñas inmigrantes. Tenemos muchas preguntas sin respuesta y es imprescindible que los educadores y actores educativos debatamos acerca de este tema (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

Advertimos que los movimientos migratorios en Uruguay no siempre han sido positivos ya que en determinados momentos de la historia uruguaya han emigrado más personas de las que inmigraron.

Hace aproximadamente 10 años Uruguay se estableció y comenzó una década productiva en la que muchos uruguayos que residían en el exterior volvieron y además muchos inmigrantes de numerosos orígenes arribaron a Uruguay motivados por diferentes factores (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

Me preocupa realizar un pienso en la situación que está atravesando Uruguay, por lo tanto, me propongo analizar los procesos migratorios internacionales y nacionales para luego analizar posibles acciones pedagógicas para atender a los inmigrantes latinoamericanos que arriban a nuestro país en busca de nuevas oportunidades.

Los procesos migratorios internacionales

Consideramos imprescindible realizar un recorrido por lo que significaron y significan los procesos migratorios en la historia de la humanidad. Desde el punto de vista en el cual me posiciono entiendo que los procesos migratorios requieren atención política y científica y que se relacionan estrechamente con la educación.

En primer lugar, nos parece pertinente advertir que el proceso de globalización y la modernización promovida por el capitalismo y el modo de vida moderno alcanza hoy a todo el planeta y genera consecuencias directas (Rivero, Incerti y Márquez, 2019). Una de estas consecuencias son las migraciones.

Entendemos por migración al cambio del entorno sociocultural de las personas que piensan vivir determinado tiempo (limitado o no) en otro lugar. Estas personas están dispuestas a hacer trabajos diversos para subsistir y encontrar un domicilio fijo en otro país. La migración se relaciona necesariamente con los problemas de integración social y de derechos y por su puesto con la educación (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

Advertimos que aquella persona que se traslada a otro lugar se enfrenta a una realidad sociocultural desconocida por lo que pasa por un proceso de desintegración que luego es de integración. El proceso de desintegración es generalmente traumático y el proceso de integración resulta muy problemático (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

Desde la postura tomada para este ensayo, el rol de la educación toma gran importancia en relación a lo planteado, ya que a través de la escuela se transmiten las herramientas necesarias para la convivencia y la participación organizada y activa para la vida en sociedad. La convivencia se relaciona con la experiencia personal del individuo y forma parte de su identidad y matriz relacional, por lo que consideramos imprescindible el rol de la escuela en el proceso de integración de los niños y niñas migrantes.

Las migraciones en la historia de Uruguay

Una vez definido el concepto de migración nos preocupa entender cómo se dieron estos procesos en nuestro país.

Como ocurrió en la mayoría de los países de Latinoamérica los primeros “inmigrantes” al llegar a Uruguay se encontraron con pobladores originarios.

El Uruguay se funda en el concepto de un país de migrantes, entendiéndolo como un territorio inicialmente vacío donde se instalan los conquistadores y construyen una nueva sociedad (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

La colonización se dio entre los siglos XVI y XVIII a través de la fundación de algunos centros poblados en puntos estratégicos. Se registran también poblaciones de canarios, gallegos, asturianos, catalanes y vascos. Además de los africanos traídos como esclavos (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

En el año 1825 cuando se declara la independencia, la sociedad uruguaya se conformaba por personas de orígenes muy variados, principalmente de España e Italia, pero también arribaron escoceses, ingleses, irlandeses, franceses, suizos, alemanes, austrohúngaros y portugueses que venían del sur de Brasil (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

En los primeros años de Uruguay como Estado recibe un número muy alto de inmigrantes de países latinoamericanos y europeos, pero hasta el año 1890 no se establecieron políticas de Estado referidas a los procesos migratorios (ANEP, CEIP, 2018).

En 1890 aparece la primera Ley de inmigración de Uruguay, la Ley N° 2.096 que considera inmigrante a todo extranjero honesto y apto para el trabajo, que se traslada a la República Oriental del Uruguay en buque de vapor o de vela con pasaje de segunda o tercera clase con ánimo de fijar su residencia en el país. Dicha ley privilegiaba a aquellos inmigrantes procedentes de Europa Occidental, considerando que podían integrarse de mejor forma a la sociedad uruguaya gracias a su aproximación cultural (ANEP, CEIP, 2018).

Desde el año 1825 hasta el año 1950, la población uruguaya se multiplicó 32 veces gracias al incremento de inmigrantes europeos. En el año 1960 comienza a descender el flujo migratorio ya que se daba fin a la “época de las vacas gordas”, los motivos de emigración en dicha época eran principalmente económicos (ANEP, CEIP, 2018).

En el año 1970 se agrega el exilio por motivos de persecución política. En este momento histórico es donde se registra el mayor saldo negativo en la

tasa de migración neta. Al retornar la democracia, a partir del año 1985, muchos de los uruguayos exiliados por la dictadura vuelven al país y se promueven políticas específicas que apuntaban a reinsertar a las poblaciones. (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

Al comienzo del siglo XXI se produce el proceso emigratorio más grande del país producido por la crisis económica que impactó en toda la región desde el año 1999 hasta el año 2002. Advertimos que el beneficio de estos sucesos fue que por primera vez el Estado uruguayo comience a prestar atención a los procesos emigratorios de su población, creando en el año 2001 la Comisión Nacional para la Vinculación de Uruguayos Residentes en el Extranjero (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

En el año 2005, es cuando se inicia un proceso de mejora del tratamiento del tema migratorio y se crea el “Departamento 20” desde el Ministerio de Relaciones Exteriores la Dirección de servicios consulares y vinculación con los uruguayos que están en el exterior (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

En el año 2008 se constituye la oficina de retorno y bienvenida que tiene el propósito de facilitar el regreso de ciudadanos uruguayos. En dicho año, también se impulsa una Ley de migración, la Ley N°18.250, que establece que el Estado se encargará de respetar la identidad cultural de los inmigrantes y sus familias y que fomentará el mantenimiento de los vínculos con sus países de origen (Art. 14). La Ley plantea además la creación de la Junta Nacional de Migración, como órgano asesor del Poder Ejecutivo y coordinador de las futuras políticas migratorias. Se crea a su vez el Consejo Consultivo Asesor de inmigración integrado por el Poder Ejecutivo, organizaciones de migrantes y Organizaciones de Derechos Humanos (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2008).

Entre los años 2011 y 2015 emigraron hacia Uruguay personas de diferentes procedencias, esencialmente latinoamericanos de países no limítrofes. Como ocurrió en el pasado, estos nuevos inmigrantes generaron cambios que enriquecen a la sociedad y promueven un desafío para la inclusión educativa uruguaya (Rivero, Incerti y Márquez, 2019).

Nos preocupa generar un pienso en este sentido ya que las aulas uruguayas cada vez incluyen más niños y niñas inmigrantes, pero resulta

pertinente preguntarnos cómo promovemos como docentes la inclusión educativa para la correcta adaptación de estos niños y niñas. En el próximo y final ítem de este ensayo se abordará esto último, viendo como un gran desafío la promoción de la inclusión de los niños y las niñas inmigrantes a nuestras aulas.

El desafío de las escuelas uruguayas: promover la inclusión de niños y niñas migrantes

En primer lugar, nos resulta pertinente establecer qué significa migrar para la legislación uruguaya. Migrar es un derecho, así lo advierte el artículo de la Ley 18.250 que manifiesta que las personas y sus familias tienen derecho a migrar y Uruguay se enorgullece de promover el acceso a los derechos de los inmigrantes sin distinción de raza, sexo, idioma, edad, religión o convicción política.

Según la Ley N°18.250, un inmigrante es *“toda persona extranjera que ingrese al territorio con ánimo de residir y establecerse en él, en forma permanente o temporaria”*. En el Artículo 47 del Decreto N° 394/009 se advierte que el *“Estado Uruguayo procurará que las personas migrantes y sus familias tengan una rápida incorporación a los centros educativos públicos, habilitados o autorizados tanto para iniciar como para proseguir sus estudios. En todos los casos deberán cumplir con los requisitos establecidos para los ciudadanos nacionales”*.

En el Artículo 48 del Decreto antes mencionado, se establece que:

“A efectos de asegurar a los hijos de los trabajadores migrantes el derecho a la educación, las instituciones receptoras públicas habilitadas o autorizadas, en caso de que no reúnan la documentación para su inscripción, realizarán la misma con carácter provisorio por un plazo de un año, haciendo valer esta disposición. La referida documentación será requerida para el otorgamiento de la certificación cuando corresponda. En caso de persistir la imposibilidad manifiesta del interesado, se expedirá el Ministerio de Educación y Cultura”.

A partir del análisis de estas legislaciones, entendemos que Uruguay posee una política receptiva para los migrantes. El objetivo de las diversas dependencias estatales es respaldar a las personas y a sus familias teniendo en cuenta los diferentes aspectos que tienen que ver con la migración y la promoción de derechos para todos los ciudadanos (ANEP, CEIP, 2018).

En las escuelas actuales, como ya ha pasado en la historia de la educación en Uruguay, los niños y las niñas uruguayas comparten las clases y recreos con niños extranjeros. Entendemos a la escuela como la primera institución a la que se acercan los niños que llegan al país ya que sus familiares buscan apoyo y orientación en las mismas, debido a lo que significa la institución educativa y las redes que esta posee.

Advertimos que en Uruguay existen más de 2300 escuelas, cada una de ellas construye redes con otras instituciones que se transforman en sostén no solo para las familias uruguayas sino para aquellas familias de inmigrantes. En la actualidad hay más de 900 niños y niñas inmigrantes en las escuelas públicas de Montevideo. Esta diversidad de niños y niñas enriquecen la dinámica de los diferentes centros educativos (Rivero, Incerti y Márquez, 2019). Por su parte, las ONG también han sido instituciones de gran ayuda para las familias inmigrantes.

Nos parece relevante analizar el Programa de Educación Inicial y Primaria (2013) y visualizar los contenidos programáticos que tienen relación con la inmigración.

En el Área del Conocimiento Social, principalmente en la Disciplina Historia, desde el nivel inicial 5 se establecen contenidos como: *La familia a través del tiempo en nuestro país: indígenas, afro descendientes e inmigrantes*. También, *Las historias familiares a través de crónicas*. En 5to año se abordan los contenidos *Los comienzos del Uruguay Independiente (1830-1875)*. También *El crecimiento poblacional: natalidad, mortalidad e inmigración*.

Por su parte en la Disciplina Geografía, en 5to año podemos seleccionar los contenidos acerca de *La diversidad étnica y cultural de las poblaciones americanas (América Latina y anglosajona)*. También *La dinámica de la movilidad regional. Los movimientos migratorios*

internacionales. En 6to año aparece el contenido *Las rupturas institucionales en nuestro país. La emigración política y económica y La transición política y la recuperación democrática en América Latina. La continuidad de la emigración económica*. El programa también establece contenidos relacionados con la inmigración en el Área del Conocimiento Artístico, por ejemplo, *La música de los inmigrantes en América: jota y tarantela*. (ANEP, CEIP; 2013).

Estamos convencidos de que la inmigración es un tema que nos convoca a pensar en torno a una identidad que nace en la multiculturalidad. Por ello nos invita a construir una sociedad rica y diversa y esto se relaciona directamente con la clave de la inclusión educativa, el reconocimiento y la aceptación de la diversidad.

En los últimos años ha incrementado notoriamente la presencia de los niños y las niñas procedentes de diversos países a las aulas uruguayas y esto provocó un gran desafío no solo para el Estado, sino también para las maestras y maestros que nos enfrentamos a diario con estas poblaciones tan diversas.

Algunas de las estrategias que se utilizaron para promover la integración de los inmigrantes fueron el apoyo de la tecnología utilizando traductores para promover la adquisición de la lengua y la buena comunicación oral y escrita. También dispositivos del CEIP (maestros comunitarios, profesores de segundas lenguas, integrantes del programa de Escuelas Disfrutables) (ANEP, CEIP; 2018).

Desde nuestra perspectiva y frente a la nueva realidad que enfrenta el país, consideramos necesario construir espacios de intercambio entre todos los actores públicos o privados que tienen objetivos relacionados con los inmigrantes.

Los equipos de Primaria deben trabajar junto a la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN, el grupo de Trabajo Educación y Migrantes que coordina el MEC, el Ministerio de Relaciones Exteriores, el Ministerio de Desarrollo Social, la Cátedra Unesco de Derechos Humanos de la Universidad de la República, la Secretaria de Derechos Humanos de Presidencia y las redes de organizaciones no gubernamentales, para poder

articular actividades y formular objetivos que sirvan para abordar el tema (ANEP, CEIP; 2018).

Una vez presentada la situación actual de Uruguay frente a la migración es necesario abordar la relación existente entre la migración y el cuidado desde las organizaciones para pensar cómo atender esta realidad.

En 2017, los programas de INAU, entre ellos ONG, atendieron a 736 niños y niñas extranjeros (ANEP, CEIP; 2018).

En el mismo año, ANEP registró más de 900 inmigrantes en las escuelas de Montevideo (ANEP-CEIP, 2018).

Por otro lado, CAIF es uno de los programas sociales que más ha atendido a los hijos de extranjeros (ANEP, CEIP; 2018).

Frente a estos datos no cabe la menor duda de que es necesario que se comience a pensar en proporcionar a los docentes formación específica y en propuestas institucionales para trabajar con esta población. Si bien existe una “Guía Regional del MERCOSUR para la Identificación y Atención de Necesidades Especiales de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Migrantes”, aún no la manejamos los docentes. Dicha guía describe las diferentes situaciones en que se pueden encontrar los niños, niñas y adolescentes migrantes y explica cuáles son sus necesidades de protección. Establece, además, los principios que deben guiar la forma de actuar de los funcionarios y funcionarias que trabajan con migraciones y de los trabajadores y trabajadoras de las organizaciones sociales. Sugiere también indicadores que sirven para identificar las diferentes situaciones y pautas que ayudan para adoptar medidas ante cada una de ellas.

La guía resulta pertinente ya que permite detectar situaciones de riesgo, pero no es una guía que aporte herramientas pedagógicas que ayuden a incluir a los niños y niñas migrantes a las aulas.

Por su parte, el Consejo de Educación Inicial y Primaria creó la Comisión de Migraciones y el documento “Movilidad Humana, Migrantes y Educación Primaria” que tiene como objetivo preparar a los centros educativos públicos para incorporar a los niños migrantes y a sus familias.

Advertimos que todas estas propuestas son imprescindibles y prometedoras, pero la realidad es que aún no existe un conocimiento por parte de los actores directos de la educación para trabajar con niños con estas

realidades y todo lo que se promueve es gracias a la creatividad de los docentes y de las instituciones.

Entendemos que la presencia de niños y niñas inmigrantes en el sistema educativo uruguayo cada vez es mayor y se estima que seguirá aumentando la matrícula. Nos preocupa y vemos como imprescindible el estudio de la realidad de los niños migrantes que acuden a las instituciones y el papel que estas cumplen en la inclusión de las familias al país.

Si bien todo lo mencionado es alentador, la garantía de acceso al sistema educacional no es suficiente para generar la inclusión educativa de los niños y de las niñas migrantes.

Desde la postura tomada para abordar este ensayo, entendemos que la escuela tiene el papel de transmitir la cultura del nuevo contexto al niño migrante. Por esta razón, como docente me preocupa repensar el currículo para adecuarlo a las necesidades específicas de cada estudiante, teniendo en cuenta que éste es una construcción que denota la identidad social del país, me parece imprescindible que se realice una adecuación del mismo, que considere a estos niños que llegan a Uruguay, enfrentándose con realidades totalmente diferentes a las de sus países natales.

Otra cosa que me preocupa es el laicismo, en todas sus expresiones, desde el respeto al habla del otro, el cuestionamiento de la enseñanza de nuestros símbolos y de la participación en los actos patrios, la cohesión sin coacción ni borramiento del otro. Me parece relevante, generar en las instituciones educativas espacios de real encuentro con los otros, que nos inviten a cantar, a comer, a conocer las culturas, las fiestas y generar un intercambio. Esto sin duda alguna fomenta una educación inclusiva, donde el aprendizaje se ve atravesado por la diversidad, el respeto y la tolerancia que llevaran a la generación de políticas y estrategias que promuevan la inclusión efectiva. Por mi parte, pienso que estos desafíos garantizan equidad y justicia social para todos y todas.

En esta instancia me gustaría compartir lo vivenciado en mi trabajo dentro de un Club de niños del centro de Montevideo, al que concurren muchos niños y niñas inmigrantes (cubanos y venezolanos). Durante el año llevamos a cabo un proyecto de identidad. En el taller de música se propusieron canciones y autores cubanos, venezolanos y uruguayos, además se trabajó con los

diferentes estilos musicales que hacen del patrimonio de cada país. En el taller de juego y recreación se intercambiaron juegos típicos de cada país y se visualizaron aquellos juegos que compartían estos países y las diferentes formas de nombrarlos (como por ejemplo la rayuela). En el taller de teatro se interpretaron leyendas urbanas características de los países. Por su parte, en el taller de plástica se realizaron banderas y manualidades que los representaban. En el taller de danza se propusieron danzas típicas de los tres países (joropo, guaguancó y candombe). Finalmente, en el taller de estimulación cognitiva se trabajó con las características geográficas y con la cultura de Cuba, Venezuela y Uruguay. Considero que el proyecto fue muy rico ya que nos permitió a todos intercambiar y aprender de los otros.

Me parece relevante destacar, en este sentido, el trabajo de los Clubes de Niños, ya que en estas instituciones no formales no existe un programa con contenidos específicos, los objetivos a abordar durante el año son determinados por el equipo de trabajadores pensando en las realidades particulares de cada centro. Esto se transforma en una característica muy especial a la hora del trabajo con inmigrantes, donde se piensa en la atención de estos niños teniendo en cuenta sus diferencias y realidades, generando espacios de intercambio y enriquecimiento para todos y todas.

Finalmente considero como un gran desafío buscar los caminos para generar en las escuelas encuentros que fomenten la inclusión y el respeto por la interculturalidad y los derechos humanos.

ANÁLISIS DE SITUACIONES PEDAGÓGICAS

Situación 1:

Este año estoy trabajando en un Club de Niños. En marzo se acercó una familia que tenía la intención de realizar el ingreso de su hijo con Trastorno del Espectro Autista al centro.

La familia se acerca con cierto miedo a que la respuesta del Club sea negativa, debido a que en otros centros no se posibilitó su ingreso.

El niño tiene 12 años, cursa 5to año de primaria en una escuela común de Montevideo. A la institución concurre con una acompañante terapéutica del Sistema de Cuidados de BPS.

El niño recibe tratamiento psicomotriz, psicopedagógico, fonoaudiológico y psicológico desde que ingresó al sistema educativo. Son estos técnicos quienes sugieren a los padres del niño que ingrese a medio horario al Club para poder compartir un espacio más desestructurado, donde ponga en práctica las habilidades fomentadas en las intervenciones.

Dadas las dificultades que se presentaban a nivel conductual, en coordinación conmigo, que soy la referente del grupo, y la comisión técnica, se solicitó el cupo diferencial a INAU. Esto permitió que la misma acompañante de la escuela pueda acompañarlo durante su jornada en el Club de Niños.

Gracias a esto, el niño ha logrado incorporar de manera más eficaz las normas de convivencia y ha mejorado su relacionamiento con los otros.

Como parte de las fortalezas de la situación planteada, me gustaría destacar la intencionalidad de la incorporación del niño al Club por parte de los técnicos externos, así como la apertura del centro para recibirlo.

Considero muy importante el vínculo que se estableció entre los diferentes técnicos que atendían al niño, la escuela, la familia y el Club de Niños. Esto permite un diálogo que genera el establecimiento de alianzas para generar planes de acción que fomenten el mayor crecimiento para el mismo. De acuerdo con Ainscow y Miles afirmo que ningún proceso de inclusión educativa se da si no se consideran las identidades de los alumnos, sus familias y de los entornos cercanos a estos.

Creo que una adecuada línea de acción viene en el trabajo conjunto con la familia ya que el lugar que se les da a éstas es clave para la inclusión educativa, la familia es el aliado imprescindible para que se de este proceso. Al comienzo la madre se acercó a la institución llena de dudas y de miedos que de a poco se fueron apaciguando debido a la intervención del Club que en todo momento la tuvo en cuenta a la hora de tomar decisiones. La inclusión exige la generación de alianzas entre las familias y los actores de enseñanza. En este caso estas alianzas fueron muy positivas.

Como estrategia global de intervención se propone que el niño ingrese a una institución educativa no formal, donde no tenga objetivos de aprendizaje que alcanzar y, solo su incorporación, sea lo necesario. Como muchos niños con TEA, recibe múltiples tratamientos y realiza una jornada escolar, de manera que no le quedan espacios de socialización donde no esté exigido a superarse y cumplir. Como se describe en la situación, el objetivo de su ingreso es que esté en un entorno que lo mantenga activo y lo ayude a vincularse y no aislarse, a adquirir normas y pautas, pero a medida que pueda asimilarlo.

En este caso, la integración sí tiene sentido ya que se enmarca dentro de una intervención más global. Sin embargo, es pertinente cuestionarse cuánto tiempo puede sostenerse esta propuesta, qué responsabilidad debe asumir el equipo técnico del Club de Niños y los educadores sobre el proceso del mismo, hasta dónde deben recibir las indicaciones de los profesionales sin cuestionamientos y mutuo acuerdo, así como las acciones que se deben tomar para con los otros niños en lo que respecta a la información, socialización de la situación y la reflexión conjunta.

A su vez, dentro de este proceso, es también una fortaleza a destacar la gestión y, posterior incorporación, de la misma acompañante que el niño tiene en la escuela. Esto además de darle seguridad a la madre del niño, le dio seguridad a éste y le permitió incorporar ciertas normas de convivencia de forma más amena. Contar con una persona que nos brinde seguridad, nos conozca y nos cuide desde el cariño y respeto, es sumamente enriquecedor para el desarrollo. Más aún en el caso de este niño. Como se detalla en la situación fue sumamente beneficioso para él contar con la acompañante ya que rápidamente logró articular con éxito el uso de las estrategias que le sirven con las situaciones del Club.

Para profundizar aún más en la integración del niño, y para que sea posible en algún momento plantear su inclusión, sería enriquecedor que la acompañante pueda explicitar las estrategias que utiliza, los procedimientos más oportunos y los desafíos de aprendizaje, tanto a nivel conductual, relacional y del lenguaje, que deben ser atendidos por el Club. Además, personalmente, me permitió generar una reflexión colectiva con la acompañante para adaptar los talleres a las necesidades del niño.

Me parece relevante transmitir la inquietud que me manifestó la acompañante terapéutica en una de las instancias de intercambio que tenemos en el Club. La misma me advirtió que en la escuela ella intenta adaptar las actividades propuestas por la maestra pero que no posee las suficientes herramientas para poder hacerlo, tampoco tienen un espacio de intercambio para poder pensar juntas en cómo hacerlo. La acompañante tiene mucha experiencia e intenta realizar las adaptaciones lo mejor que puede, pero la maestra no adapta sus propuestas al niño, quizá por considerar que al tener una acompañante no es su responsabilidad. A mi entender, comparto con Booth y Ainscow que se deberían generar tiempos de planificación conjunta entre la docente y la acompañante para poder determinar los objetivos, métodos y evaluaciones más apropiadas, así como para registrar el proceso.

En este sentido, me parece relevante destacar que, si la escuela está en vías de ser inclusiva -como así lo establecen los reglamentos-, deberá comenzar a formalizar las horas de co-docencia, las planificaciones conjuntas y los espacios de intercambio y formación. Garantizar el acceso y el aprendizaje de niños con trastornos del desarrollo es sumamente complejo y requiere de mucho tiempo. No contar con estos espacios de manera formal, es una debilidad de nuestro sistema educativo y una tarea de todos comenzar a reivindicar porque exista dicho encuadre.

Situación 2:

En una de mis prácticas docentes se presentó la siguiente situación. Ingresó a la escuela en el mes de abril un niño de 7 años, presentando los boletines de primer año cursado hasta mayo del año anterior en Venezuela, teniendo nota suficiente, pero no el pase de grado, ya que en ese año no culminó su escolarización. La dirección de la escuela decide incluirlo en primer año.

Ambos padres poseen estudios terciarios y se insertaron en el mercado laboral rápidamente, rentan una vivienda en el centro de Montevideo.

Los padres del niño manifiestan su disconformidad, pero confían en la decisión de la escuela y en la maestra.

El niño sabe leer, sabe escribir, así como resolver problemas matemáticos que impliquen suma y resta. En la clase se muestra desinteresado y desmotivado y su maestra ha manifestado "lo que pasa es que para primero está sobrado".

A esto se le suma que los padres comienzan a tener diferencias con la forma de actuar de los docentes porque tuvo que prometer la bandera. A su vez manifestaron a la dirección lo poco validado que está el rol docente para los niños porque su hijo les relata que estos "hacen guerras de papelitos", "le gritan a la maestra", entre otras cosas.

En primer lugar, resulta pertinente destacar como una gran fortaleza la confianza que la familia tiene para con el sistema educativo. Como fue advertido en el presente ensayo la relación entre la familia y la escuela beneficia a los estudiantes y a los docentes por igual.

Los padres del niño se acercaron inmediatamente a dialogar con la docente, brindando información sobre el proceso escolar del niño y sobre las características que definen a su familia. Esta información fue de gran ayuda para la maestra que, a partir de la misma, pudo identificar las necesidades educativas del niño.

Los centros educativos deben abrir las puertas a las familias y aprovechar los insumos que estas traen. Por mi parte, considero que en esta situación esto se dio de forma muy positiva.

La tarea docente muchas veces se ve entorpecida por el relacionamiento con los padres y es por esta razón que fue acertada la actitud de la maestra al generar un espacio de diálogo activo con la familia de este niño. De esta forma pudo comprender los sucesos que hacen a la enseñanza-aprendizaje que impartían los padres para con el niño.

Cabe destacar que para las familias inmigrantes la escuela es una institución muy importante y generalmente es a la que primero se acercan, por lo cual resulta muy pertinente que la escuela genere un diálogo activo y permanente con estas familias para brindarles un espacio de contención y para aprovecharlas como aliadas imprescindibles en el proceso educativo ya que mejorar el relacionamiento es una responsabilidad de ambas partes.

El rol docente en Uruguay se encuentra muy desvalorizado por diferentes factores que no vienen al caso, pero que se ve en evidencia al comparar con las familias venezolanas que apuestan y respetan mucho al sistema educativo y a sus actores.

Sin embargo, veo como una debilidad la actitud de la escuela frente a la no adaptación particular de la situación del niño. Quiero decir con esto, que las exigencias formales del sistema educativo no permitieron que el niño sea incluido a una clase que corresponda a su nivel de aprendizaje. Por esta razón, el niño se mostró desanimado y desmotivado. Las actividades le resultaban muy sencillas por lo que no lograba incorporar más aprendizajes y distorsionaba al resto de la clase porque se aburría.

El aprendizaje significa el vínculo exitoso con el conocimiento y no se refiere solo a buenos resultados en las evaluaciones sumativas. De acuerdo con lo planteado por Echeita y Ainscow considero que el aprendizaje implica la apropiación de competencias básicas que faciliten la inserción y competencia social. El niño inmigrante se enfrenta a una nueva realidad social y es imprescindible que la maestra piense en esto para que el niño logre incorporar de forma amena esta nueva realidad.

Frente a esta situación, la maestra debería ajustar los contenidos para que el niño no sea excluido del sistema educativo. Ya que como plantea Aguerro, la exclusión educativa no se da solamente por el hecho de estar dentro o fuera de la escuela. La exclusión también es no tener la oportunidad

de desarrollar procesos de pensamiento que le permitan al niño entender, convivir y desarrollarse en un nuevo país, en una nueva realidad.

Otra debilidad que me parece pertinente destacar es el hecho de que en Uruguay no existe una ley que marque el rumbo de qué hacer con los actos patrios en el caso de los niños inmigrantes, que cada vez son más en nuestras escuelas.

El niño tuvo que prometer la bandera junto con todos sus compañeros uruguayos y esto fue certeramente cuestionado por su familia, a lo que se le explicó que es una exigencia para futuros trámites. Como la estadía de la familia en Uruguay no tiene un límite, decidieron que lo mejor sería que prometa la bandera. Considero relevante analizar qué ocurre en otros países respecto a situaciones similares, aunque no se analizará en este trabajo. Igualmente me cuestiono la obligatoriedad y la pertinencia de que niños migrantes, a los pocos meses de estar residiendo en un país, deban participar de sus actos patrios. Además, la promesa de la bandera se podrá realizar en cualquier otro 19 de junio. Entiendo que es importante generar la cohesión sin coacción ni borramiento del otro. Si bien el niño debe adaptarse a las nuevas costumbres debe ser mediante un proceso y no a través de imposición inmediata.

Como fue desarrollado en el presente ensayo el currículum es una construcción que denota la identidad social de un país. Éste debe adecuarse a las necesidades específicas de cada estudiante. En este caso se debería aumentar la complejidad.

No es positivo que el niño realice las mismas tareas que realizan sus compañeros. Como docentes debemos aprovechar el carácter dinámico y flexible que posee el currículum. La pedagogía inclusiva debe darle al mismo la movilidad, pensando en que cada estudiante pueda aprovechar las oportunidades de acuerdo a sus posibilidades.

La inmigración nos invita a pensar en una identidad que nace en la multiculturalidad, y de esta forma a construir una sociedad más rica y diversa, por lo tanto, se relaciona estrechamente con la inclusión educativa y con el reconocimiento y aceptación de la diversidad. Es la propuesta educativa la que debe adaptarse para atender la diversidad.

Finalmente me propongo plantear algunas medidas posibles para la adecuada atención del niño en el aula. En primer lugar, considero relevante colocar al niño en el papel de explicar y mediar con el aprendizaje de otros compañeros. Al terminar sus tareas, el niño podría ir a explicarles a aquellos compañeros que presentan dificultades para realizar las mismas.

Muchos niños de dicha clase tenían dificultad para escribir en cursiva. Propongo que mientras la maestra escribía en el pizarrón en cursiva, el niño podría escribir debajo en imprenta. Además, es necesario ponerle tareas más desafiantes, por ejemplo, en el área de matemáticas.

Está claro que esto requiere de un esfuerzo extra de la maestra, ya que no existen espacios de planificación e intercambio con otros profesionales dentro del horario escolar, pero quienes deseamos pararnos desde la mirada de la educación inclusiva debemos realizar estos esfuerzos.

No cabe duda de que las escuelas uruguayas aún están alejadas de ser escuelas inclusivas, por esa razón destaco la labor y la importancia de las escuelas especiales, ya que son pilares fundamentales para la atención de niños con discapacidades que la escuela común no está preparada para atender. Pero en nuestras manos, futuros docentes, está el cambio de paradigma, que a mi parecer solo tendrá frutos positivos.

La inclusión es el camino para superar la exclusión. Es el camino para generar una sociedad más justa y democrática que respete la diversidad. Es por esto que debemos sostener los procesos de reflexión constante sobre la teoría y la práctica educativa que reconozca a todos los actores que intervienen en el proceso educativo (familia, comunidad, maestros, profesionales) y aprovechar los insumos que estos aportan.

Situación 3:

En otra de mis prácticas magisteriales, ingresa a cuarto año un niño proveniente del interior del país. Su traslado a la capital se debió a que su hermana, con discapacidad intelectual, ingresa a la Fundación Pérez Scremini para realizarse un tratamiento oncológico.

Los niños son acompañados por su mamá quien también presenta una discapacidad intelectual.

La familia es acogida por la Fundación ya que en su ciudad natal vivían en las comunidades Beraca, debido a la imposibilidad de la madre de desenvolverse con autonomía.

El niño destaca por su nivel académico no presentando barreras para incorporar los contenidos curriculares. Sin embargo, a nivel social presenta dificultades. Tiene conflictos con sus compañeros debido a su impulsividad, exageración, intensidad, tanto en su tono de voz como en el manejo de emociones, e inquietud.

La educación inclusiva, tal como fue descrita en el desarrollo de este ensayo, advierte la detección y minimización de las barreras para el aprendizaje.

Como plantean Booth y Ainscow, los elementos externos al alumno comprometen el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también la socialización con los otros.

El comportamiento de este niño claramente se ve comprometido por su situación personal. Desde pequeño estuvo viviendo en un lugar que compartía con otros. Su madre, principal referente familiar posee discapacidad intelectual que no le permitió brindarle los aprendizajes primarios de socialización.

Sin embargo, es una madre muy comprometida e involucrada, que se acerca siempre a las instituciones a transmitir sus inquietudes y esto, como fue descrito anteriormente, es un gran insumo para la institución educativa ya que fomenta el vínculo familia-escuela, pilar importante para la inclusión educativa.

Es responsabilidad de la escuela, y sobre todo de la maestra, entender los elementos externos que condicionan el comportamiento del niño.

Mediante la pedagogía inclusiva se generan culturas inclusivas que enseñan a los alumnos a ser tolerantes, a valorar las diferencias y a ver en

estas oportunidades de crecimiento, además de un pleno desarrollo de la personalidad.

Considero relevante y acertada la intervención de la docente para con esta situación. La maestra recibía muchas quejas por parte de sus alumnos respecto al niño en cuestión, debido a su comportamiento descrito en la situación. A partir de esto, un día que el niño estuvo ausente, habló con el grupo y les explicó la situación, inmediatamente todos los niños se pusieron en su lugar y a partir de esto comenzaron a comprenderlo.

La maestra trabajó la diversidad entendiéndola como parte de lo humano. Esto nos compromete, a nosotros los maestros, a educar para la diversidad, pero para esto necesitamos aceptarla en todos los ámbitos de nuestra vida. De acuerdo con Booth y Ainscow entiendo que los centros educativos pueden ser entornos de aprendizaje saludables, siempre y cuando se creen culturas institucionales que promuevan la aceptación y valoración de la diversidad.

Al día siguiente, el niño concurrió a clases y la maestra planificó diversas actividades referidas a la aceptación de las diferencias, la diversidad y trabajó el concepto de empatía.

En las siguientes semanas, se pudo observar claramente el cambio de actitud en todos los integrantes del grupo. Los compañeros comenzaron a tener más paciencia y el niño comenzó a regular su comportamiento ya que se sintió comprendido y tenido en cuenta.

Fruto de estas intervenciones se visualizó una clara atención a la diversidad que propició beneficios para todos y para todas. Aprendimos a ser más tolerantes y empáticos.

Estos aprendizajes no forman parte de los contenidos curriculares, pero son muy importantes a la hora de trabajar con la diversidad y de fomentar una pedagogía inclusiva. Los docentes nos enfrentamos a diario con situaciones similares y es parte de nuestro trabajo ejercitar y desarrollar estas competencias y habilidades que fomentan una sociedad más tolerante y justa y por lo tanto más inclusiva. Por lo que me cuestiono si será relevante comenzar a incluir como parte del currículo competencias socioemocionales, para que, de esta forma los docentes podamos trabajar con mayor coherencia y fundamento sobre estas cuestiones que atraviesan a diario nuestro quehacer.

REFLEXIONES FINALES

Para culminar el ensayo, me gustaría reflexionar acerca de lo que significó para mí la realización de este trabajo. Al comienzo del mismo advertí que no me considero lista para enfrentarme con la inclusión educativa a la hora de culminar mi carrera. Sin embargo, la realización del ensayo monográfico fue muy enriquecedor para mi formación y sobre todo para mi persona, ya que al finalizarlo me siento mucho más cómoda para enfrentar este desafío. Sin embargo, soy consciente de que aún me queda mucho por investigar y por aprender.

Inicialmente planteé mi preocupación respecto a las pocas prácticas inclusivas que se fomentan en los espacios de aprendizaje. Advertí que, aunque todos y todas estamos de acuerdo con la inclusión, me cuestionaba si realmente los docentes estábamos siendo inclusivos.

Una vez finalizado el ensayo concluyo que en Uruguay estamos aún lejos de que las escuelas comunes sean inclusivas. No considero esto como negativo, sino todo lo contrario ya que la etapa en la cual nos encontramos es parte del proceso para la inclusión educativa. Estoy convencida de que, en nuestras manos, los futuros docentes, está el cambio.

Si bien no me considero lo suficientemente preparada, me comprometo a seguir investigando para fomentar prácticas de pedagogía inclusiva en las aulas, desde mi lugar, desde lo más pequeño, pero con ambición para poder lograr algunos cambios sustanciales.

Como ya fue desarrollado en el primer capítulo, el término educación inclusiva tiene muchas interpretaciones que varían según los autores y países. Igualmente, todas las definiciones que interpreté tienen como punto en común que todas aceptan a la diversidad como parte de lo humano y como punto clave a la hora de abordar la pedagogía inclusiva.

Para poder entender en profundidad el paradigma de la inclusión educativa, me enfrenté a la necesidad de comprender su evolución histórica, para entender cuáles son sus propósitos, lineamientos y alcances hoy en día.

El concepto de educación inclusiva tiene como antecedente el concepto de educación especial y el de integración. Estos conceptos buscaron en su

momento atender las necesidades de determinados alumnos para favorecer el aprendizaje y aportar herramientas para el correcto desenvolvimiento de éstos en la sociedad. Como advertí, esto se observa claramente en la historia de la educación en Uruguay. Entiendo que nuestro país aún se encuentra en la fase de integración ya que muchos alumnos con dificultades y barreras de aprendizaje se encuentran integrados en las clases ordinarias, pero no poseen una correcta intervención por parte de los profesionales.

La educación es un derecho universal, pero existen varios tipos de marginación escolar que se producen por diferentes factores y la educación inclusiva es la respuesta frente a la misma.

En Uruguay, debemos poner el pie para que no exista ninguna marginación, pero sobre todo, a mi entender, la tercera forma de exclusión educativa es la más recurrente. Esta forma de exclusión refiere al compromiso de calidad de la enseñanza, donde a pesar de que el educando permanece en el sistema, no tiene garantizado el acceso al aprendizaje. Esto ocurre en nuestras aulas cotidianamente, por lo que considero imprescindible comenzar a pensar en la educación inclusiva como solución para esta problemática.

La inclusión es un proceso en el cual los educadores debemos realizar una búsqueda constante por mejorar las oportunidades del aprendizaje de todas las personas. De acuerdo con lo planteado por Mancebo y Goyeneche considero que para que se dé la inclusión educativa es necesario que se desnaturalice el fracaso escolar, no debemos hacer la vista gorda a estos acontecimientos. Además, es imprescindible aceptar a la diversidad.

Otra cosa importante para que se dé la inclusión educativa es la resignificación del rol docente, que en Uruguay se encuentra muy desvalorizado.

La inclusión educativa promueve la inclusión social en todos los contextos educativos y esto me lleva a concluir que no pueden pensarse las problemáticas educativas y de aprendizaje sin considerar los contextos y condiciones sociales y culturales de los educandos.

Sin duda alguna, el acceso a la educación ha mejorado mucho, pero aún tenemos un camino largo para con el acceso al conocimiento. La pedagogía inclusiva pretende detectar y minimizar las barreras para el aprendizaje y fomentar la participación de todos. Para lograr llevar a cabo una pedagogía de la inclusión

los docentes debemos entender los elementos externos al alumno que comprometen su proceso de enseñanza-aprendizaje, además de generar vínculos saludables entre todos los actores que forman parte de la inclusión educativa que fueron desarrollados en el segundo capítulo de este ensayo.

En relación con esto último, establecer que, para poder implementar una pedagogía inclusiva, los docentes somos quienes debemos decidir y adaptar el contenido, las actividades y el ritmo de enseñanza. Para poder lograrlo debemos conocer en profundidad a los estudiantes y por supuesto al currículo, a partir de esto podremos crear las condiciones del aula que permitan enriquecerse de la diversidad.

Para que todo lo anterior sea posible, me parece relevante que se realicen cambios en el currículo de la formación docente. Considero imprescindible que, desde los programas de formación docente, se transmitan competencias que permitan realizar modificaciones curriculares en las prácticas pedagógicas, para cumplir con las propuestas de inclusión educativa. Hoy día, en Magisterio solo hay un seminario en toda la carrera dedicado a las dificultades del aprendizaje. Resulta urgente y necesaria la implementación de un cambio en los programas magisteriales que tengan como objetivo educar maestros y maestras para la inclusión.

Por último, me gustaría destacar que Uruguay se enfrenta a un gran desafío. El desafío de incluir a los inmigrantes latinoamericanos que arribaron al país en las últimas décadas. Luego de indagar en la historia de las inmigraciones internacionales y en las uruguayas, concluyo que estamos en una nueva etapa de inmigración que puede ser muy positiva para nuestro país y sobre todo para las nuevas generaciones ya que además de aportar a la economía y a la sociedad dinamismo, fomenta un Uruguay tolerante, respetuoso, democrático y solidario, entendiendo a la diversidad como clave en este proceso.

Como docente me propongo buscar caminos que me permitan generar en mi labor encuentros inclusivos que respeten la interculturalidad ya que, desde la postura que tomé para realizar este trabajo, se entiende que a través de la escuela se prepara al individuo con las herramientas que permiten una convivencia amena y que promueven una participación organizada y activa en la democracia de la sociedad.

Entiendo lo importante que resulta la Educación Inclusiva por lo tanto considero que los docentes necesitamos realizar un proceso de reflexión y análisis crítico para promover prácticas justificadas en la Pedagogía Inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, I. (2008). *Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. Perspectivas*, 38 (1), p. 65-67. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178969_spa
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas*, 38 (1), 22-29. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- ANEP, CEIP (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.
- ANEP, CEIP (2018). *Movilidad Humana, migrantes y educación primaria*. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/varios/2188/Movilidad_Humana_Migracion.pdf
- Angensheidt, L. & Navarrete, I. (2017). *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. Ciencias psicológicas*, 11(2), 234-241. Recuperado de: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/1500/1451>
- Blanco, R. (2006a). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R. (2006b). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. Revista electrónica Sinéctica*, (29), 19-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Blanco, R. (2010). *Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina. En Eroles, D. (ed.), VII Jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa (76-98)*. Santiago de Chile, Chile: OREAL/UNESCO Santiago.

- Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Inglaterra: Center for studies in inclusive Education.
 - Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3ra ed.). Bristol, Inglaterra: Center for studies in inclusive education. Recuperado de:
www.oei.es/IndexLibroAgosto.pdf
 - Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2018). *Derechos e Inclusión*. Recuperado de:
<http://www.ceip.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial>
 - Donya, Ma. L. (2015). *Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria, 12-35*. (Tesis de Maestría en Educación, ORT, Montevideo, Uruguay), Recuperado de:
<https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/82494/file/2325>
 - Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
 - Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”*. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-11. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
 - Echeita, G. & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En Down España (Presidencia), *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Conferencia llevada a cabo en II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down en Granada, España. Recuperado de:
<https://pdfs.semanticscholar.org/91e3/9b49fcccc56d6ad1c0e0e2ed9addc9b8d6b.pdf>
 - Eroles, D. (2011). Conclusiones. En Eroles, D. (ed.), *VII Jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa* (109-116). Santiago de Chile, Chile:

- OREAL/UNESCO Santiago. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf>
- INEEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Síntesis y desafíos (41-47). Montevideo, Uruguay: INEEEd. Recuperado de:
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
 - Mancebo, M. E. (2010). *La inclusión educativa: Un paradigma en construcción*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR. Mancebo. Recuperado de:
https://www.academia.edu/20801502/La_inclusi%C3%B3n_como_paradigma
 - M. E., & Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de la inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Trabajo presentado en las 9 Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de:
http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_1_2_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
 - Libaneo (1952). *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*.
 - Rivero, S.; Incerti, C. y Márquez, C. (2019). *El reciente proceso migratorio en Uruguay: algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado*. *Fronteras*, 12: 100-114. Recuperado de:
<http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/wp-content/uploads/sites/5/2019/06/procesomigratorio.pdf>
 - UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
 - UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
 - UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de:
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Compromisos>

[%20Mundiales/Attachments/20/9.%20Marco%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20Dakar%20Educaci%C3%B3n%20para%20Todos.pdf](#)

- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>
- UNESCO (2008). *Conferencia internacional de educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo (253-264)*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2014). Circular No. 58. Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial. Recuperado de: http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pd
- Uruguay. Ley No. 18.437. Ley General de Educación. Registro Nacional de Leyes y Decretos. (2008).
- Uruguay. Ley No. 18.250. Migración. Registro Nacional de Leyes y Decretos. (2008).