

Pre-proyecto de investigación:

Actitud docente e Inclusión Educativa:
Un estudio de caso sobre la Influencia de la Actitud en la práctica docente en clases “Inclusivas”



- **Nombre: Milena Arap**
- **C. I.: 3.521.253-7**
- **Tutora: Mag. Daniela Díaz**
- **Fecha: 2 . 5 . 2015**
- **Ciudad de Montevideo**

Uruguay. Asociación civil INCLUIME (2015) *Fotografía*. Recuperado de:

<http://www.incluime.com.ar/?p=3733#>

RESUMEN:

En este pre-proyecto de investigación nos proponemos problematizar la incidencia de la actitud del docente en su práctica educativa inclusiva en una escuela pública del interior. El enfoque que elegimos es cualitativo y está enmarcado en un paradigma de investigación interpretativo. El método que proponemos es un estudio de caso. El marco teórico en que se sostiene, define la Inclusión educativa desde una postura ética y ontológica, y propone el abordaje de la discapacidad desde un enfoque bio-psico-social. La elección de este tema se fundamenta en antecedentes teóricos que reiteran la necesidad de afrontar la búsqueda y puesta en práctica de soluciones, y en la falta de investigación adecuada en nuestro medio. Como resultado, esperamos recabar información sobre el modo en el que los docentes afrontan la práctica inclusiva, con el fin de poder pensar y trabajar aquello que opera como obstaculizador o facilitador de la tarea.

PALABRAS CLAVE: *Actitud – Discapacidad – Inclusión – Educación*

1. ÍNDICE

CARÁTULA.....	0
RESUMEN:.....	1
1. ÍNDICE	2
2. INTRODUCCIÓN.....	3
3. FUNDAMENTACIÓN.	4
4. ANTECEDENTES.	5
5. RED TEÓRICA REFERENCIAL.....	8
5.1. LA ESCUELA ACTUAL EN URUGUAY.....	9
5.2. ESCUELA PÚBLICA Y DISCAPACIDAD EN URUGUAY	10
5.3. EN RELACIÓN AL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD /INCLUSIÓN.....	12
5.4. LA INCLUSIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA LEGAL.	14
5.5. INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	14
5.6. ACTITUD	18
6. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	19
6.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:	19
6.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:	19
6.3. OBJETIVOS	20
6.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	20
6.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
7. METODOLOGÍA.	20
8. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	21
9. CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN.	23
10. RESULTADOS ESPERADOS.....	24
11. REFERENCIAS.....	25
12. ANEXO.....	31
12.1. ESCUELA: ORIGEN Y OBJETIVOS.....	31
12.2. LA ESCUELA EN URUGUAY.....	34
12.3. CARACTERIZACIÓN DE UNA COMUNIDAD POSIBLE PARA LA INVESTIGACIÓN: ALGUNOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE LA CIUDAD DE MINAS, DONDE SE BRINDA EDUCACIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDADES.....	39

2. INTRODUCCIÓN.

El cometido de este pre-proyecto de investigación es el de problematizar la incidencia de la actitud del educador en su práctica docente (en situaciones de inclusión educativa). El fin es conocer las circunstancias, el proceso de formación, las posturas éticas personales, y demás factores que inciden en la práctica “inclusiva” del docente. Consideramos importantes estos resultados y la tarea de búsqueda en sí misma como puntos desde los cuales trabajar (pensar) sobre aquellas conductas, comportamientos, posturas que desde distintos planos, a veces visibles y a veces más profundos, están operando como facilitadores y obstaculizadores de la labor inclusiva.

El concepto de actitud que manejaremos pretende englobar ciertas “posturas” con las que el docente “recibe” al alumno y desde las cuales desarrolla su vínculo con él y su tarea pedagógica. Como principal referente en este tema nos guiaremos con aportes de Carlos Skliar, uno de los pensadores que actualmente difunden sus conocimientos promoviendo incansablemente la reflexión sobre el tema de la inclusión educativa, y de la inclusión del Otro y de Todos ¹ en los espacios donde se desarrolla la vida social.

Del mismo autor, tomamos la posición de defender la Inclusión educativa como derecho humano, no como obligación universal y creemos que su práctica positiva depende de las características de cada caso particular.

¹ El término “Otro” u “Otros” escrito con mayúscula que hemos adoptado en este trabajo para referirnos a otras personas, pone el acento en lo diferente, ajeno a nosotros, y en alguna medida incompatible o incompatible, lo tomamos de varios autores como Skliar (2000), y Levinas (1993), quienes lo usan de modo algo similar.

3. FUNDAMENTACIÓN.

Antes que nada, debemos decir que la “discapacidad” es un tema que nos toca personalmente, debido a experiencias familiares donde ésta ha estado presente en formas transitorias a veces y permanentes en otros casos.

Por otra parte, la elección de la ciudad de Minas como posible escenario de esta investigación se vincula con una experiencia personal en la que tomamos contacto con este campo de trabajo. Se trata de un curso en el que hemos tenido la oportunidad de observar algunas instituciones de educación pública, dos de ellas exclusivamente para personas con discapacidades y otra común. Dicha experiencia, nos ha brindado un breve pero intenso contacto con prácticas de inclusión, y es desde estas vivencias que sostenemos lo siguiente: no es posible permanecer indiferentes cuando estas situaciones nos tocan personalmente, y creemos del mismo modo, que tampoco es posible conocer el tema en una medida razonable, sin implicarse en alguna medida con los actores y las situaciones. En base a lo que afirma Skliar (2011), nosotros entendemos que se requiere bajar las defensas y exponernos a los sentimientos propios y ajenos. Exponernos e identificarnos con lo diferente-deficiente, lo “monstruoso” (Foucault, 2007) de nosotros mismos, reflejado en el otro, y lo que ello moviliza en los demás. Exponernos al rechazo, a la lástima, la molestia. Experimentar en alguna medida la impotencia, la dependencia, la infantilización, así como el disfrute individual y compartido de cada logro, reencontrarnos con ese otro en nosotros, para poder aceptar el Ser de ese Otro y recién entonces poder pensar en un “entre” nosotros.

A través de estas vivencias personales, hemos entrado en contacto con una realidad que parece pasar por al lado de muchas personas sin tocarlas, cuando debería ser compartida al menos en alguna medida, por toda la sociedad. No con el solo objetivo concreto de mejorar la situación de este o aquel colectivo, sino de todos los seres humanos indiferentemente de su condición. Es decir, creemos en la necesidad de implicarse con el Otro desde una postura ontológica y ética, para el crecimiento de todos y cada uno, y además porque el objeto de nuestro interés no es ese Otro, sino la relación que establecemos. Siguiendo a Skliar (Op.Cit.), defendemos la postura de que no es el Otro el que debe ser “mejorado”, sino la forma de vincularnos con él, es el “entre” nosotros, ese es el conocimiento que nos es útil. Por eso creemos que es necesario generar este tipo de espacios como el que proponemos en esta investigación, en los cuales se genere un flujo importante de conocimientos, experiencias y afectos dentro de grupos heterogéneos, que a su

vez se irá expandiendo en forma radial debido a la modalidad de trabajo que requiere el contacto con otros actores.

Hoy en día al hablar del “campo” de la inclusión educativa de personas con discapacidades nos enfrentamos a un objeto no solo heterogéneo, sino en transformación constante. Su trama está construida de discusiones teóricas de índole legal, moral, social, médica, cultural, etc. y también de diferentes prácticas, de afectos, de políticas, que han sido trabajados por varios autores e instituciones (Aizencang & Benderzky, 2013; Skliar, 2010, 2011, 2015; Mancebo M. E. & Goyeneche, 2010; Parrilla, Á., 2002; UNESCO, 2007, 1994; UNICEF, 2001) entre otros.

En síntesis, a partir de lo que hemos vivido, visto, consultado y analizado desde referentes teóricos, sostenemos como hipótesis de trabajo lo siguiente: la heterogeneidad de fantasías, opiniones, concepciones, principios y prácticas que se ponen en juego a la hora de pensar y poner en práctica la inclusión educativa conforman la actitud con la cual se enfrenta el docente en su tarea operando a veces como facilitadores y otras como barreras en el momento de dicha práctica.

Sobre esta base, entendemos que el estudio de estas actitudes y las condiciones en que surgen y operan, ha de ser de utilidad para comprenderlas, potenciar o evitar sus consecuencias según el caso. También para pensar en modos de generar y sostener condiciones para el desarrollo y práctica de actitudes positivas en docentes y trabajadores de áreas como la educación, la salud, etc.

4. ANTECEDENTES.

A nivel nacional no encontramos aportes específicos sobre este tema.

Uno de los documentos que es referencia importante en por el modo en que generó cambios significativos en la educación a nivel internacional, es el conocido “Informe Warnock” (Warnock, 1987). Este, resume las conclusiones del «Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes» encargado por el Departamento de Educación y Ciencia de Inglaterra en la década de los 70.

En él se hace un informe de situación, a la vez que se plantean enérgicas medidas para enfrentar el “problema”, y finalmente, se expresa la necesidad de acompañar con un cambio hacia una actitud positiva por parte de profesores y otros miembros de la comunidad educativa en primer lugar, y también del resto de la

sociedad. Este cambio implica ver con otros ojos y valorar positivamente la experiencia docente con este tipo de alumnos (Op.Cit:63). Si bien el tema de la actitud aparece brevemente, fue trascendental en ese momento el hecho de que haya sido incluido en un trabajo tan importante. A partir de entonces se acentúa el interés y las investigaciones sobre el tema, especialmente en España y Norteamérica.

Citamos aportes de Almudena Fernández de su investigación sobre las actitudes hacia la integración escolar por parte del profesorado en Vizcaya. De ahí, emergen conclusiones que indican un gran porcentaje de actitudes ambivalentes y otro también significativo de actitudes negativas. Sin embargo aparece un dato importante, que indica la convivencia de una actitud positiva relacionada con una postura filosófica, con una praxis signada por actitudes de rechazo o indecisión, que dificultan la tarea inclusiva (1999:6). Estas mismas conclusiones son confirmadas en una tesis de Esther Chiner (2011:31), lo que nos permite pensar en la vigencia del tema y la deficiencia en la resolución de esos aspectos.

El trabajo recoge también importantes conclusiones respecto a factores que influyen positivamente en la actitud del docente respecto a la inclusión. Algunos son el compromiso consciente con la práctica inclusiva, la participación activa en la planificación y toma de decisiones respecto a la integración, la formación específica (Fernández 1999:7). Se destaca la importancia de la valoración positiva del trabajo con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) por parte del docente y también por parte del centro del que forma parte, y el desarrollo de expectativas ajustadas a cada caso particular.

En una investigación de Orietta Díaz (2008) en Colombia titulada “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico”, aparece esta contradicción que antes mencionábamos entre el compromiso social con la inclusión y una insistente argumentación de “no estar preparados” (Op.Cit:20) y “de pronto la educación especializada es más adecuada” (Op.Cit:28). Díaz entiende que hay un cierto rechazo hacia la inclusión educativa manifiesto en quejas referentes a aspectos disciplinarios y de rendimiento académico, que implican problemas en para el docente.

También aparecen trabajos como el de Oscar Sáenz que intenta dar cuenta de la situación de la integración en España así como del nivel de aceptación y factores que influyen en esta. Él considera que hay una contradicción entre la aceptación de la política y la filosofía integracionista, y la aceptación de prácticas segregacionistas que conviven dentro de las instituciones (1990:3).

Por otra parte, a través del estudio de varias investigaciones, observa la presencia de factores que influyen en la actitud docente, tales como el nivel académico del docente, el hecho de tener cursos de capacitación específicos sobre el tema de integración, el apoyo técnico, la posibilidad de intercambiar información y recibir apoyo de profesionales experimentados, la propia experiencia, etc. (Op.Cit:9)

Estos factores también se repiten en su mayoría en varios informes de importantes instituciones, como por ejemplo el informe de UNESCO, UNICEF y fundación HINENI, del ciclo de debates *“Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular”* (2000).

Otra investigación en Chile y Costa Rica que nos pareció interesante es la de Sanhueza, Granada y Bravo. Esta, parte de la base de la siguiente afirmación de Merino y Ruiz (Citados por Sanhueza, Granada y Bravo 2012: párr.19). de que “las actitudes repercuten [afectando] las expectativas que el profesor deposita sobre sus alumnos”. También citando a Aguado, Gil y Mata (2008), concluyen entre otras cosas que es necesario incorporar a la formación de los docentes aspectos más personales que tienen más que ver con el “ser” que con el saber o hacer. (Op.Cit: párr.19).

En México, en una investigación de Mares, Martínez y Rojo (2009) sobre expectativas de los docentes sobre sus alumnos considerados con NEE, nos agrega otros aportes. Por ejemplo los autores destacan un cierto afán por “normalizar” a esos niños. Este se ve plasmado en el interés del docente de conseguir adaptar a ese alumno al rendimiento del resto del grupo, con particular interés el ámbito de lo social (disciplinario particularmente), y en lo referente a los logros académicos (Op. Cit: párr.59).

Los autores encuentran que las prácticas individuales de estos docentes, están directamente vinculadas con su biografía, con el proceso de formación de sus personalidades y profesión (Op.Cit:párr154).

En Chile, en una investigación de la profesora Damm encontramos objetivos muy similares a los de nuestros: “Los objetivos planteados en el estudio fueron describir las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con NEE, e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común.” (2009:25)

De esta investigación se desprenden varias conclusiones que alimentan nuestra convicción en la pertinencia de nuestro tema, de ellas destacamos: a) La heterogeneidad de actitudes que muestran los docentes frente a sus alumnos con discapacidades, algunas negativas y otras positivas. b) la disonancia entre el

discurso y la actuación pedagógica. c) la relación del niño con discapacidad con su profesor determina su actitud hacia la clase. d) en las representaciones que tienen los docentes sobre los alumnos con discapacidades aún persiste el enfoque clínico. e) En general los profesores dicen aprobar el sistema inclusivo, pero mayormente consideran que el espacio ideal para estos niños son las escuelas especiales. f) Se sienten inseguros ante la tarea de educar a un niño con discapacidad. g) como facilitadores los docentes plantean: espacios diferenciales, diagnóstico claro y oportuno, materiales didácticos adecuados, participación de la familia, adaptaciones curriculares, actitud positiva del entorno. h) como obstaculizadores plantean: grupos muy grandes y más de un alumno con discapacidades incluidos en el grupo (op.cit:30).

Dejamos para el final investigaciones de Carlos Skliar que él mismo menciona en *Políticas, lenguajes y subjetividades en educación*. Una de estas es, *Imágenes y discursos de la diferencia en las escuelas (2010-2012)* que apunta según sus propias palabras a "...ahondar en una teoría de la proximidad y la distancia pedagógica, de la mirada, la palabra y la acción, como productores de disímiles saberes relacionales." (2015:párr.2)

Por otra parte, pero en estrecha relación con el tema anterior, Skliar actualmente investiga sobre la relación del lenguaje jurídico y la pasión ética volcados al campo educativo. Se problematizan algunos conceptos en relación a la alteridad, como "estar preparados", "estar disponibles" y "sentirse responsables" (Op.Cit:párr.3). A partir de esta tarea investigativa surgen varios textos (que citamos en la Bibliografía de este trabajo) en los cuales el autor va dando cuenta de sus experiencias y pensamientos, y conducen a un problema que considera crucial: "de qué hospitalidad somos capaces en las instituciones educativas, qué acogida brindamos, qué pasa en esa relación donde la diferencia pone en juego modos de convivencia paradójales." (Op.Cit:párr.3). Conjuntamente, trabaja sobre un concepto que es el de "pequeños gestos" o "gestualidad mínima" como una forma "posible" de pensar las relaciones educativas (Op.Cit:Párr.4)

5. RED TEÓRICA REFERENCIAL

Construimos nuestro tema, haciendo un pequeño recorrido por conceptos clave que van entrelazándose. Es importante tener en cuenta que no consideramos que

sean los “más importantes”, sino que es el recorte que nos ha parecido más adecuado a la intención de este trabajo y como marco para un futuro análisis.

5.1. **La Escuela actual en Uruguay²**

Para pensar la escuela pública en la actualidad y la inclusión educativa debemos partir por reconocer que en este momento, nuestra educación pública se encuentra en crisis. Basándonos en el pensamiento de Gustavo Espinosa (2012) esquemáticamente, diremos que algunos de los nudos que consideramos más importantes son los siguientes:

En primer lugar, al decir de Varela, el espíritu que orienta estas reformas educativas especialmente a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990. Tailandia) y que se intenta reproducir,

... asume la globalización y el mercado en su versión neoliberal como el orden natural de las cosas (por lo tanto, incontestado e incontestable), propone la modernización de la educación y el logro de dos objetivos estratégicos, uno de orden económico y otro de orden político. (Varela, D et. al. 2007: 34).

En este sentido vemos, parafraseando a Espinosa (2012), como la función de la escuela pública ha pasado de la educación, formación integral y emancipadora de ciudadanos, a ser un lugar de contención de la rémora de personas que quedan por fuera del mercado de consumo (Op.Cit:párr.3). Entonces, la Escuela Pública se ve afectada por un desprestigio creciente, en parte fundado en su deterioro debido a los recortes presupuestales, al empobrecimiento de los contenidos y carreras docentes que emana de las reformas, así como los demás factores sociales, económicos, políticos y culturales de la sociedad en la que se inserta, y de cuyas consecuencias se la responsabiliza.

No es posible seguir ignorando el sentido unívoco y trasnacional en todas estas reformas que se están aplicando en nuestro continente (al menos), que apunta a sustituir los sistemas educativos nacionales propios de cada cultura, por una multiplicidad de curriculums “adaptados a las características de cada lugar”, con contenidos funcionales al entorno, o tal vez sea más preciso decir al mercado. Sin embargo, este modelo que apunta a mantener controlada la plebe y capacitarla

² Anexamos al final de este trabajo un pequeño resumen sobre el desarrollo de la Escuela en varios países que consideramos importante incluir en el trabajo, dado que se enfoca en sus principales características y objetivos.

para puestos elementales, cuya función es perpetuar las desigualdades, a pesar de toda la inversión que lo apoya, está fallando. No ha logrado que esa masa humana se aquiete y no perturbe a los consumidores, ni tampoco integrarla al mercado de consumo en una medida rentable.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de algunos sectores hegemónicos por catalizar a quienes se interrogan, existen grupos de docentes, funcionarios y demás personas interesadas por defender una educación pública de calidad en nuestro país. Son grupos y personas que se han mantenido luchando desde sus prácticas docentes, sindicales, sociales, etc.; cuyo compromiso y trabajo sostienen “espacios” donde se educa desde los valores humanitarios y emancipadores que defendemos.

En base a lo que plantea Vernor Muñoz (2011:15), entendemos que actualmente nuestro sistema de educación pública se encuentra trabajando bajo un proyecto que sus docentes y sociedad en general rechazan y cuyos fines más profundos, no parecen afines al espíritu de nuestro trabajo.

Al decir esto, definimos nuestra postura, aclarando que cuando abogamos por la educación inclusiva, éticamente, no debemos conformarnos solo con que las personas con discapacidades tengan la posibilidad de formarse junto con el resto de los ciudadanos. Citando a Rosalía Barcos, entendemos que *“La inclusión responde a la dimensión ontológica de la humanidad, que se define por la unidad en la diversidad.”* (Barcos, 2007:3). Pero además, nuestro objetivo es que todos los ciudadanos con nuestras diferencias, tengamos derecho a una educación pública de calidad y orientada por los principios y valores varelianos que sostienen el derecho republicano. Esto es, reconocer, defender y hacer posible la puesta en práctica de sus derechos y su valor como ciudadanos.

5.2. Escuela pública y discapacidad en Uruguay

En nuestro país, el organismo estatal encargado de la educación de los niños y niñas con discapacidad es la Inspección Nacional de Educación Especial, que depende de la Administración Nacional de Educación Primaria. El abordaje que plantea, enmarca en la política de inclusión educativa general del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) para el quinquenio 2010-2014.

En relación al tema de la discapacidad en las escuelas en nuestro país, vemos que a partir de 1910 aparecen escuelas para sordos, y luego se suman otras para atender a distintas carencias.

Respecto a la educación especial, a partir de 1910, aquellos niños que presentaban impedimentos o dificultades auditivas empezaron a ser atendidos en

espacios especialmente diseñados para contemplar dichas carencias. En su evolución, y con el tiempo, los niños diagnosticados por sus discapacidades como niños con dificultades específicas de aprendizaje empezaron a ser atendidos en centros especiales o en clases especiales dentro de centros escolares comunes.

Ese mismo año se inaugura el Instituto Nacional de Sordomudos, en 1913 la Escuela al Aire Libre (para niños débiles), en 1917 se organizan clases diferenciales para niños con retardo mental, en 1929 se crea la Escuela Auxiliar (luego, Escuela de Recuperación Psíquica), en 1930 la Escuela Hogar (para niños de conducta irregular) (Errandonea, 2014:60)

“La sociedad uruguaya ha ido integrando cada vez más a alumnos con distintas capacidades, pero los registros estadísticos disponibles son escasos y, por períodos, parciales.” (Errandonea, 2014:50).

En el año 1949, aparece la primera Escuela de Recuperación Psíquica, a cargo de la Dra. Eloísa García Etchegoyen, que apunta a la rehabilitación de retardados mentales desde el preescolar hasta la su adaptación en la edad adulta. Es llamativa la similitud de su propuesta con el cometido actual de la Escuela Especial. La propuesta de la Dra. Etchegoyen apuntaba especialmente a desarrollar el vocabulario, funciones motrices, coordinación, sociabilidad y aspectos básicos del aprendizaje en la etapa preescolar. En la primaria se trabaja especialmente sobre la lectura, escritura y aritmética. En las clases intermedias se dan conocimientos sobre los oficios. Finalmente en las clases adolescentes, se incorporan conocimientos de geografía e historia, manejo de presupuesto, educación cívica y estudios sobre distintos trabajos, todo esto aplicado a conocimientos prácticos ocupacionales. Además se enseñaba lo necesario para solicitar y conservar un trabajo. Es de destacar que esta escuela trabajaba fuertemente vinculada a padres y sectores de la comunidad (particularmente industrias donde se los insertaba), y la escolarización del alumno se sostenía hasta que el consejero a cargo consideraba que estaba adecuadamente inserto y podía manejarse de forma relativamente independiente.

A partir del advenimiento de la democracia a mediados de la década de los 80 el Consejo de Educación Primaria (CEP) implementa varias experiencias de integración a través de maestros de apoyo y maestros itinerantes, que brindarían formación y asesoramiento a las escuelas comunes para atender los casos de niños integrados.

Más recientemente surgen otras estrategias con que el estado afronta la tarea de implementar inclusión educativa. Una de estas son los Proyectos de

Mejoramiento Educativo de Inclusión y Transformación de Prácticas Docentes (PME/ITP) incorporados en Uruguay a partir de 2003, dentro del proyecto MECAEP del Banco Interamericano de Desarrollo. Según el documento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2006), Los fondos habrían permitido financiar formación adecuada de maestros, adaptaciones curriculares, transporte escolar y adaptaciones edilicias, además que un importante trabajo de sensibilización (Op.Cit:6).

Sin embargo según sostiene Meresman (2013) -en contradicción de algún modo con la promoción que hace el BM (2006) de sus proyectos (PME/ITP)- aun los proyectos inclusivos que se implementan en las escuelas públicas necesitan mucho desarrollo. Y agrega que la actual situación ha derivado en un importante aumento de la oferta privada en la educación especial, ante las carencias que en sistema público aun presenta para hacerse cargo de la situación (Op.Cit:48).

En nuestro país, según afirma Mel Ainscow (2002:230), no parece haber una propuesta concreta para manejar el tema de la inclusión educativa, sino que en su lugar hay varios proyectos, en diferentes etapas que van desde la planificación hasta la implementación desde hace algunos años, pero aún no han sido oficialmente evaluados. Sin embargo, hacemos notar, que la mayoría de los proyectos implementados al momento, apuntan más a la retención dentro del sistema y a la mejora de los índices de aprobación de educandos provenientes de sectores socioeconómicamente vulnerables, que al tema de la inclusión de personas con discapacidades.

Actualmente se desconoce el número de niños con discapacidades incluido dentro de escuelas comunes. Pero a modo de orientación podemos manejar la cifra de 5821 alumnos según el Informe de ANEP (2013) que se cita en el informe CAINFO/FUAP (2013:23). Entre estos, se encuentran niños con diferentes diagnósticos, algunos incluidos dentro de grupos “normales”, otros dentro de grupos especiales, y otros incluidos a tiempo parcial en clases comunes.

5.3. En relación al concepto de discapacidad /inclusión

Para definir nuestra postura sobre el concepto de discapacidad, tomaremos como referentes autores como Skliar (2000) y Vallejos (2002).

Sintetizando algunos conceptos clave de estas líneas de pensamiento, presentamos los criterios con los que nos regimos para pensar la Discapacidad.

Partimos de la concepción de que el discapacitado es visto como el Otro anormal, pero la Norma con la que se lo mide es un criterio arbitrario y naturalizado,

que parte de un paradigma médico hegemónico. Según este paradigma, lo bueno es lo “normal” y lo anormal debe ser corregido, debe ser suprimida la diferencia, para poder incluir a ese otro. Lo normal entonces, acaba siendo asociado a lo armónico, lo natural, y adquiere entonces un matiz de valor, (positivo). También se asocia a lo eficiente, adaptado a los requerimientos de la sociedad, similar a la mayoría y deriva en un “deber ser”.

Ante esto, nuestra postura, hace hincapié en la necesidad de desnaturalizar estos conceptos e interrogarlos, preguntarnos por lo que les da origen. Enfrentar el miedo que nos provoca la diferencia, la anormalidad, enteramente depositada en el Otro, desterrada de nosotros mismos.

Como nos lo recuerda Skliar (2000:4), es importante tener presente que

...la deficiencia no es una cuestión biológica sino una retórica social, histórica y cultural. La deficiencia no es un problema de los deficientes o de sus familias o de los especialistas. Es un problema relacionado con la propia ética de la normalidad.

Recordamos que desde el mismo comienzo del que existen registros, el “discapacitado” fue siendo diferentes “cosas” a través del tiempo y en las distintas culturas. Resumiendo mucho a Ricardo Hernández (2001) vemos que el discapacitado ha sido desde el fruto de los pecados de sus antecesores hasta el hombre sabio. Los han matado al nacer en muchas culturas, y también abandonado o adoptado para su uso como esclavo o mendigo, recluso o exhibido como rareza, tratado con simpatía o expulsado de la ciudad.

Con los cambios históricos, la medicina, la política y la expansión del cristianismo, el discapacitado ha pasado a ser “objeto de” piedad, responsabilidad social, estudio, asistencia(lismo). Entre los siglos XVIII y XIX con el advenimiento de la sociología moderna, se sustituye en alguna medida la ayuda en forma de limosnas por las mutualidades y montepíos, en el entendimiento de que el minusválido necesita igual que cualquier persona trabajo e instrucción. Pero también ha tenido que ver con esto, la revolución industrial que surge en Inglaterra expandiéndose pronto, que trae consigo una importante cantidad de accidentes provocados por el uso masivo de máquinas, y también de epidemias muchas veces relacionadas con las condiciones de insalubridad de los grandes talleres, lo cual deja importantes secuelas en la población. También varios autores (De Sousa, 2011; Giné, 2001 entre otros) destacan que más cerca de nuestra actualidad, en gran medida debido a las secuelas masivas de las guerras mundiales, se han

incorporado otras ópticas y posturas como la rehabilitación y la reinserción en la sociedad de las personas con discapacidades.

5.4. La inclusión Desde el punto de vista legal.

Como documento obligado de referencia en el tema de educación, debemos citar la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (ONU); en cuyo artículo 26 se indica: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.”

Siguiendo este mismo espíritu, en la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, que emana de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia. 5 al 9 de marzo de 1990) se afirma: “Cada persona — niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (Op.Cit:3) Y se hace especial referencia en quinto punto del artículo tercero, a la necesidad de garantizar el acceso a la educación dentro del sistema educativo, de personas “impedidas”, a quienes se incluye dentro de los grupos prioritarios sobre los que hay que trabajar especialmente en pos de asegurar la equidad en el acceso, calidad, etc. con respecto a la educación básica.

Posteriormente, más cercano al tema que nos convoca, encontramos la Declaración de Salamanca, que es producto de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (ONU, 1994). En ella a de más de centrar la atención en las personas con necesidades educativas especiales, aparecen algunos conceptos que merecen ser mencionados. El primero tiene que ver con el planteo de educar estas personas dentro del sistema de educación común. En este sentido, afirman que cada niño tiene características propias y diferentes, por lo que la pedagogía centrada en el niño (la cual recomiendan) es beneficiosa para todos. También consideran que esta orientación integradora es fundamental para luchar contra actitudes discriminatorias y construir una sociedad integradora.

Finalmente se propone un marco de acción en el que se contemplan importantes líneas como el establecimiento de políticas y organización adecuada para manejar las acciones, formación docente, articulación con apoyos exteriores necesarios y con la comunidad, recursos adecuados, establecimiento de áreas prioritarias (Op.Cit:8).

5.5. Inclusión educativa:

Uno de los primeros documentos importantes sobre el tema es Informe Warnock (1987). En él se destaca la fundamental importancia de garantizar el acceso a la educación y el apoyo técnico necesario para los padres de niños con NEE con la mayor precocidad posible, así como de prolongar su educación incluso luego de la edad que correspondería normalmente. Otro componente fundamental que propone es el fortalecimiento de la formación docente para el trabajo con personas con NEE (Op.Cit:32).

Se clasifican tres niveles o formas de integración funcionando en ese momento. El primero de los cuales solo tiene que ver con el nivel físico, (en el mismo edificio conviven aulas normales con otras para personas con NEE). Otro tipo es el que apunta a la socialización, (se integran parcialmente, en actividades como recreo, comidas). En el último tipo, los alumnos con NEE se integran totalmente a las actividades del curso normal, en algunos casos a tiempo parcial y en otros durante el horario completo (Op.Cit:9). También se destaca la importancia de la actitud del docente.

En este punto nos parece útil introducir algunas líneas de Ángeles Parrilla (2002:15) sobre la evolución (no lineal sino tortuosa y heterogénea) del camino que se ha recorrido hasta llegar a la actual postura de inclusión educativa. Señala cuatro fases, la primera es la Exclusión, cuya manifestación es la internación y el infanticidio e implica una negación del derecho a la educación entre otros. La segunda es la Segregación, manifestada por las escuelas especiales, donde aparece un reconocimiento del derecho, pero en grupos separados. Luego está la Integración, donde se reúne físicamente a alumnos con NEE con el resto de alumnos normales, de un modo que muchos consideran meramente asimilacionista por no ser acompañado por los cambios necesarios en las instituciones de acogida. Finalmente la Inclusión Educativa, que implica algunos cambios importantes más. Para ilustrarnos al respecto, la autora selecciona algunos de estos conceptos innovadores de otros referentes, como por ejemplo Booth (1998), que introduce la idea de inclusión como proceso en el cual se incrementa la participación de alumnos en la escuela ordinaria, a la vez que se reduce el proceso de exclusión. Cita también a Lipsky y Gartner, (1996), de quienes toma la idea de que debe darse una reestructuración global en la escuela, para dar cabida a una postura que permita la diversidad de todos y cada uno, y responda a ella dentro de la unidad.

Es necesario aclarar que estas cuatro fases de las que hablamos, conviven aun hoy en día en nuestro medio, y no es saludable concentrarnos en la última haciendo

de cuenta que las demás están superadas. Por otra parte, la idea de Inclusión no aparece como un concepto innovador, sino que es algo que ya aparecía desde hace tiempo en muchos autores, investigadores y otros actores, de modos más o menos explícitos, completos o fragmentarios, etc, según el caso, así como también en las prácticas. Entonces es más una evolución sostenida en los ideales integracionistas y anteriores, que una revolución, pues se forma en base a la constante tarea de corrección de errores y superación de sus precedentes.

La inclusión además no se circunscribe al ámbito de la educación, sino que atraviesa toda la sociedad y sus instituciones. Y a su vez, afecta a la educación en sentido general, es decir más allá de las instituciones educativas, como postura ética de una sociedad, como cultura.

En relación al concepto de inclusión, nos dice Barcos (2007:7) resumiendo a Ainscow “Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Por “asistencia” se entiende el concurrir al lugar donde los alumnos aprenden lo cual implica presencia y puntualidad. “Participación” refiere a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en el ámbito escolar por lo cual requiere la opinión de los mismos. “Rendimiento” hace referencia a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar y no exclusivamente a los resultados de pruebas y/ o exámenes”. Agrega además el carácter de proceso de búsqueda permanente e infinita de mejores formas de pensarla y practicarla, de superar obstáculos y perfeccionar prácticas y políticas.

Esta autora, plantea dos importantes posturas que los estados adoptan en relación a la inclusión educativa. Uno tiene que ver con el Incluir personas discapacitadas en entornos educativos comunes, y el otro, con favorecer la inclusión de Todos.

En este sentido, Aizemberg y Bendezyk (2013:131) ponen sobre la mesa la importancia de tener en cuenta que el simple hecho de poner juntos en una escuela común a niños con discapacidades con el resto de los alumnos, no implica necesariamente un acto de inclusión. De hecho, en algunos casos, esta convivencia de alguna manera es forzada, como por ejemplo en los casos de orden judicial, en su forma más extrema. Si no es asistida por los recursos necesarios para generar las condiciones de la práctica inclusiva, una situación así puede al contrario de los intereses iniciales, convertirse en un espejo de las prácticas y posturas con que la sociedad enfrenta la diversidad fuera de la institución. Es decir, que puede

convertirse en un lugar de reproducción de prácticas segregacionistas, donde los niños con discapacidades quedan en una situación de extranjería dentro del grupo.

Pero además, otro efecto importante que tienen estas situaciones, es el de perpetuar la Diferencia, invistiéndola con otros lenguajes cada tanto tiempo. Al decir de Skliar (FLAXO/CONICET, Sin fecha:10). “El mundo contemporáneo nos ofrece a diario intentos de borrón y cuenta nueva de la idea de lo normal. O, quizá al hacerlo, no desee otra cosa que su enraizamiento y fijación definitivos.”

Continuando en el afán de aportar a la noción de Inclusión citamos a Mancebo y Goyeneche (2010). “Aun cuando el término “inclusión educativa” tiene aún un carácter polisémico, su uso recurrente en la actualidad puede ser interpretado como una resignificación del concepto de equidad educativa y remite a la noción de “igualdad de oportunidades”, con la distinción entre “el punto de partida” y “el punto de llegada”: (Op.Cit:8)

Pero probablemente, lo más concreta que podemos ofrecer, es la postura de UNESCO (2007) que define la inclusión como:

...el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (2007: 6).

Carlos Skliar, por su parte, propone a nuestro entender lo que podríamos definir como otro nivel de compromiso en la inclusión educativa. No propone una definición concreta sobre el concepto, ni características que la definan en su totalidad, sino que sugiere en cambio, guiarse por tres condiciones que Vernor Muñoz³ indica como necesarias para que el concepto de inclusión implique de algún modo al de justicia. La primera tiene que ver con la temporalidad, en el sentido de que brinde una asistencia adecuada desde la educación inicial hasta la formación profesional. La segunda y la tercera tienen que ver con el respeto de la libertad de los padres de elegir la educación que consideran mejor para sus hijos y con la consideración de la opinión del propio educando.

³Skliar lo cita con la siguiente nota al pie: Documento: Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, del 15 de marzo de 2006, titulada " Consejo de Derechos Humanos ": El derecho a la educación de las personas con discapacidades . Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz.

En base al mencionado informe, concluye finalmente Skliar, “la inclusión “es”, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella”. Skliar (2008:6).

5.6. Actitud

El concepto de Actitud tomado de las ciencias sociales en el cual nos basamos, en resumen incluye los siguientes aspectos: es el producto final del proceso de socialización, es aprendida, duradera pero modificable, implica un componente afectivo, y condicionará las respuestas del sujeto hacia determinados grupos, objetos, hechos y situaciones. Muchnik & Seidman (1983)⁴.

Siempre teniendo en cuenta lo anterior, definiremos el uso que vamos a dar al término Actitud del docente en este trabajo, citando a Granada, M; Pomés, M & Sanhueza, S. (2013) que nos dicen:

... Así se desprende que la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiéndose por actitud una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar (Op.Cit:parr. 1).

Skliar plantea que la base necesaria para la inclusión educativa, más que por la formación para trabajar, con “las diferencias”, “las discapacidades”, etc., pasa por lo que nosotros entendemos como una actitud fundada en una postura ética, que implica estar disponible y hacerse responsable. Tiene más bien que ver con una hospitalidad que se ofrece a los demás, una forma de recibir al otro con una bienvenida, una mirada que habilita en lugar de juzgar. Skliar (2008:13,15).

Según plantean Aizencang y Benderzky (2013:131) siguiendo el pensamiento de Skliar,

Más bien entendemos esta preparación como la construcción de espacios para comenzar a pensar con otros sobre las ideas de encuentro, de apertura, de tiempo para sentir, pensar, conmovirse y armar (¿amar?)⁵. Romper con el supuesto y la expectativa de que en tanto profesionales debemos intervenir, para aceptar lo incierto, la palabra del otro, darle vida a aquello que va pasando. La intervención deviene de ese mismo encuentro.

⁴ Esta cita aparece en <http://www.espaciologopedico.com/>, y no ha sido posible dar con la ficha original. Sin embargo, elegimos esa definición dado que se ajusta al uso que pretendemos darle al término.

⁵ Lo que está entre paréntesis es agregado nuestro.

Pero paralelamente, sobre los docentes, en los últimos tiempos ha recaído una exigencia enorme y cuyo contenido varía rápidamente. Es preciso plantear la inclusión educativa como una práctica lejana a esa exigencia de actos heroicos y titánicos esfuerzos de formación, y volverla al terreno de los vínculos, de los afectos, de los “*pequeños gestos*” Skliar (2008:15).

Lo que propone es sacar el énfasis en la preocupación por el Otro, y ponerlo en el “entre”, en el vínculo. “Fundar el hecho pedagógico en ese estar juntos, pero no de cualquier manera” (Op.Cit:11). Skliar plantea el Estar juntos no tiene valor ético en sí mismo, sino que implica varias cosas, de las que destacamos, en primer lugar, “sentir y pensar que pasa entre nosotros” (Op.Cit:9). Tiene más que ver con una ética singular que con la imposición jurídica; implica in límite, un reconocimiento del Otro y el despliegue de sentimientos que van desde la amorosidad hasta el enojo, lejos de la indiferencia. (Idem).

6. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

6.1. Problema de investigación:

Como problema planteamos la influencia de la Actitud del docente en prácticas educativas que se consideran inclusivas. Es decir, cómo opera la actitud del docente en prácticas educativas donde se incluyen alumnos con discapacidades (dentro de una escuela primaria), en términos de interacciones, estrategias y creencias. Nos interesa conocer cómo las mismas ofician de facilitadoras u obstaculizadoras para el logro de la inclusión.

6.2. Preguntas de investigación:

- ¿Qué características presentan las Actitudes del docente en las prácticas de inclusión? ¿Podemos caracterizar actitudes facilitadores y obstaculizadoras?
- ¿Cuáles son las explicaciones que da el docente acerca de cómo ha llegado a desarrollar su postura frente a la inclusión educativa? ¿Qué factores considera que han influido o influyen en la construcción de su postura ?
- ¿Cómo fundamenta su propia práctica inclusiva, en relación a las estrategias que lleva a cabo en situaciones concretas?

6.3. Objetivos

6.3.1- Objetivo general

Contribuir al estudio de la actitud inclusiva en maestros de una escuela pública.

6.3.1- Objetivos específicos

- Caracterizar las actitudes docentes en términos de su función como facilitadoras y obstaculizadoras de la práctica inclusiva.
- Analizar las concepciones del docente sobre cómo ha llegado a desarrollar sus prácticas.
- Indagar la fundamentación que el docente realiza sobre su propia actitud en la práctica inclusiva. (Formación, estrategias, expectativas.).

7. METODOLOGÍA.

Elegimos como técnica de investigación el estudio de caso instrumental, usando como referencia trabajos de Robert Stake (2007), dado que apuntamos a la comprensión general de una situación, desde un enfoque cualitativo y enmarcado en un paradigma de investigación interpretativo. Entendemos que el enfoque cualitativo es el más adecuado para el abordaje holístico del objeto que hemos delimitado y los recursos con que contamos.

Además, como lo afirman Taylor y Bogdan (1997:20) utiliza métodos humanistas y se caracteriza por desarrollarse en el propio espacio natural donde se desarrolla la acción que nos interesa, por tener en cuenta los efectos de la propia investigación sobre el campo, por la suspensión del propio juicio y la valoración de todas las perspectivas. Agregamos además otros aspectos importantes para nosotros que señalan Rossman y Rallis citados por Pilar Folgueiras (2009), el uso de múltiples estrategias, y el carácter interpretativo sostenido en un proceso de razonamiento sofisticado que es a la vez multifacético e interactivo que produce resultados creíbles, coherentes y útiles instrumentalmente.

Como objeto de nuestra investigación seleccionamos una escuela pública que cuenta con alumnos con discapacidades, de una ciudad del interior entendiendo que su realidad puede ser en cierto grado representativa de la situación en otras instituciones de similares características.

Dentro de esta escuela, pretendemos entrevistar al director y a los maestros que accedan a participar, y observar la práctica docente en las aulas.

Como estrategias de recolección de datos, optamos por la Observación participante y las entrevistas a personas clave. Entendemos la Observación participante tal como la utilizan Taylor y Bogdam “... para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.” (1992:31)

En relación a las entrevistas a realizar consideramos pertinente las entrevistas en profundidad.

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Op.Cit:100)

En cuanto al procedimiento analítico sugerido para la sistematización de datos, consideramos que debe ser flexible y adaptarse a las circunstancias en que se desarrolle la práctica investigativa

Para el análisis usaremos la técnica de Triangulación que consiste en la comparación del material obtenido buscando concordancias o discordancias entre los datos de diferentes estrategias desplegadas, dentro de las entrevistas y entre ellas.

8. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

Los datos personales de las personas que participen en esta investigación colaborando con el equipo de investigación serán tratados con responsabilidad, legalidad, veracidad, finalidad, reserva, seguridad de datos y previo consentimiento informado, como está descrito en el artículo N°5 de la Ley 18.331 sobre Protección de Datos Personales y Acción de “Habeas Data”.

Se informará al director o autoridad responsable de la institución donde se realizará la investigación, sobre los objetivos y alcance de esta, solicitando su colaboración para que invite a participar de esta a los maestros, auxiliares o técnicos que estén interesados. Del mismo modo se informará a los participantes de los objetivos y alcance de la investigación, cuidando especialmente los aspectos relacionados con expectativas o temores que puedan generarse eventualmente y perjudicar en alguna medida a la investigación, los participantes o la institución. Se

tramitarán autorizaciones necesarias a ANEP, a la dirección de la escuela y a responsables de los niños que observaremos.

Las personas que acepten participar de la investigación dejarán asentada su voluntad de participar libremente en la misma a través del consentimiento informado. Se les informará a los participantes la posibilidad de no responder a las preguntas cuando no lo deseen, así como de poder retirarse de la investigación en cualquier momento, caso lo crea conveniente sin recibir ningún perjuicio como lo estipula el Código de Ética del Psicólogo en Uruguay (Coordinadora de Psicólogos del Uruguay; Sociedad de Psicología del Uruguay; Facultad de Psicología (UDELAR); Facultad de Psicología (UCU), 2001). En el caso de los niños, en lugar de consentimiento informado se les pedirá que confirmen verbalmente su acuerdo con la participación.

El consentimiento informado que se les pedirá firmar, y del cual se les ofrecerá una copia, contará con una breve descripción de la investigación y de los objetivos de la misma; se les explicarán de forma verbal a los participantes los cometidos de la investigación dándoles la posibilidad en cualquier momento de realizar interrogantes a modo de evacuar dudas e inquietudes que puedan surgir. Se les indicará además leer el documento antes de firmarlo. En el mismo se dejará constancia de que los datos que surjan serán utilizados en el marco del proyecto de investigación por lo que se reserva la confidencialidad y la identidad de los participantes.

Al finalizar la etapa de ejecución del proyecto, se analizará la información obtenida en vista de los objetivos de la investigación y posteriormente se contactará con los participantes con el fin abrir instancias de devolución y diálogo en base a los resultados obtenidos y sobre el proceso investigativo.

Previamente a su ejecución el proyecto será evaluado por Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología para obtener el aval para su ejecución.

9. CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN.

MARZO - ABRIL	Revisión y rediseño de proyecto de investigación. Contacto con autoridades de la institución donde se llevará a cabo y con participantes, presentación de la investigación. Autorizaciones.
MAYO - JUNIO	Comienzo de entrevistas en a personas clave y observaciones.
JULIO - AGOSTO	Se dará continuidad a las entrevistas y observaciones.
SETIEMBRE - OCTUBRE	Análisis de las entrevistas y observaciones para reducción y categorización de datos; Obtención de resultados.
NOVIEMBRE	Análisis de resultados, planteo de conclusiones.
DICIEMBRE - ENERO	Redacción de las conclusiones. Elaboración del informe.
FEBRERO - MARZO	Revisión y presentación del informe.
ABRIL	En este mes se concreta espacios de devolución con los participantes de la investigación.

10. RESULTADOS ESPERADOS.

A través del análisis de la información recogida a lo largo de la práctica de investigación, pretendemos lograr:

- Describir la fundamentación que los docentes realizan acerca del origen y formación de la actitud con la que desarrollan su práctica inclusiva.
- Caracterizar e interpretar las actitudes y las concepciones que emergen entre lo que el docente expresa que siente en relación a la práctica inclusiva y su práctica propiamente dicha. Esta información nos interesa especialmente poder compartirla con el docente en una instancia de devolución, pues creemos que puede serle de utilidad para reafirmar aspectos positivos, descubrir contradicciones o inconsistencias, y/o corregir si es el caso, prácticas o creencias que puedan estar perjudicando la práctica docente inclusiva.
- Hacer un relevamiento de las actitudes docentes que encontramos, en términos de posturas filosóficas y de prácticas, (en el entendimiento de que estos aspectos no siempre coinciden, según hemos visto en algunos antecedentes) que facilitan u obstaculizan la práctica docente inclusiva. El señalamiento de estos aspectos puede funcionar al igual que en el punto anterior, como punto de partida para la reflexión y a su vez como herramientas prácticas que allanen el camino hacia los objetivos que cada docente se plantee, a través de la puesta en común de experiencias propias y de otros compañeros.

Finalmente, insistimos en la importancia de la instancia de devolución, con el fin de que los participantes puedan disponer del análisis que hacemos de los datos que ellos y sus compañeros nos aportan, pues el hecho de conocer los resultados y los aportes de todo el grupo que de una u otra forma participa de la investigación seguramente les aportará al menos otros puntos de vista y material para la reflexión y el intercambio.

11 REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Consejo de educación primaria (CEP). Varela, D; De León, R.; Buzzetti, I.; Salvá, N; Ramos, M. & Verges, V. (2007). *Documento para la discusión - abril 2007*. Uruguay: Autor.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Aizencang, N. & Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas Inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.
- Álvarez, F. & Varela J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Banco Mundial (2006). *Educación Inclusiva: Aportes de una experiencia en Uruguay*. Washington D.C.: Autor.
- Bosco, J. (1995). *Schooling and Learning in an Information Society*. En U.S. Congress, Oficce of Technology Assesment, *Education and Technology: Future Visions, OTA-BP-EHR-169*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Bravo, L; Sanhueza, S. & Granada, M. (2012). *Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa*. En *Cuadernos de Pesquisa*. Print version ISSN 0100-1574. Cad. Pesqui. vol.42 no.147. doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013
- Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública (CAINFO)/Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP). (2013). *Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay*. Montevideo: Autor
Recuperado en diciembre 5 de 2015. Disponible en: http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf
- Cillero, M. (1998). *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los derechos del niño*. En García, E.; Beloff, M. (comps.): *Infancia, ley y democracia en América Latina. Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (1990-1998). Colombia: Temis/Depalma,
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay; Sociedad de Psicología del Uruguay; Facultad de Psicología (UDELAR); Facultad de Psicología (UCU), (2001). *Código de Ética del Psicólogo en Uruguay*. Uruguay: Autor. Recuperado en febrero 14 de 2014. Disponible en: <http://www.psicologos.org.uy/codigo.html>.

- Cueva, M. (2012). *América Latina: La palabra sin saber*. Estados Unidos. (libro electrónico) ISBN 978-1-4633-2146-8.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante. Alicante: Autor. Recuperado en febrero 12 de 2015. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Damm, X. (2009). *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* Marzo 2009 / Número 1 / Volumen 3 pág. 25. Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela.
- De Souza, A. L. & Mancussi e Faro, A. (2011). *Historia de la rehabilitación en Brasil, en el mundo y el papel de enfermería en este contexto: reflexiones y tendencias basadas en la revisión de literatura*. En: *Enfermería Global. Revista electrónica trimestral de enfermería*. N° 24. ISSN 1695-6141.
- Demarco, A. (sin fecha). *Algunos avances sobre la enseñanza primaria pública en los inicios del Uruguay como Estado independiente (1830-1840)*. Uruguay: Instituto de Ciencias Históricas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Recuperado en enero 14 de 2015. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2009//PONENCIAS/DEMARCO.PDF>
- Díaz Haydar, O. (2008). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico*. Colombia. En: *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* nº 12 enero-junio, 2010 ISSN 1657-2416.
- Errandonea, G. (comp.).(2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Montevideo: MEC. Recuperado en febrero 2 de 2015. Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013>
- Espinosa, G. (2012). *Casandra*. Uruguay. Recuperado en enero 08 de 2015. Disponible en: henciclopedia.org.uy. publicado originalmente en semanario *Brecha* el 9 de marzo de 2012.
- Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, Uruguay y Asociación de Funcionarios de la Universidad de Trabajo del Uruguay. Coordinación editorial: Catalina Bruno / Florencia Stubrin. (2005). *Uruguay las reformas*

educativas en los países del cono sur. Informe Nacional Uruguay. Argentina:
Laboratorio de Políticas Públicas Buenos Aires.

- Fernández, A. (1999). *De las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar*. Ponencia presentada a las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca. Bilbao: Autor. Recuperado en diciembre 5 de 2014. Disponible en:
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/simp30.pdf>
- Folgueiras, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Universidad de Barcelona. Buenos Aires: Autor. Recuperado en diciembre, 13 de 2014. Disponible en:
http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf
- FLACSO/CONICET (sin fecha). *Normalidad-patología: el origen y la persistencia del despotismo por otros medios*. Artículo de Skliar C. Argentina: Autor. Recuperado en diciembre 08 de 2014. Disponible en:
<http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje4/Carlos%20Skliar%20-%20Normalidad-patologia>
- FLACSO/CONICET (2010-2012). *Imágenes y discursos de la diferencia en las escuelas*. Artículo de Skliar C. Argentina: Autor. Recuperado en diciembre 08 de 2014. Disponible en:
<http://plyse.flacso.org.ar/investigacion/proyectos/imagenes-y-discursos-de-la-diferencia-en-la-escuela>
- FLACSO (2015). Programa: *Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación*. Skliar, C. Argentina: Autor. Recuperado en enero 08 de 2015. Disponible en:
<http://plyse.flacso.org.ar/investigadores/carlos-skliar>
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guarisma, J. (2007). *El Origen de las Escuelas*. Venezuela. Recuperado en diciembre 05 de 2014. Disponible en:
http://www.eluniversal.com/2007/09/08/opi_44479_art_el-origen-de-la-escu_08A982837.
- Granada, M; Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Chile. Recuperado en diciembre 08 Versión On-line ISSN 1852-4508.

- Hernández, R. (2001). *Antropología de la discapacidad y la dependencia. Un enfoque humanístico de la discapacidad*. Madrid. Recuperado en enero 06 de 2015. Disponible en: <http://www.peritajemedicoforense.com/RHERNADEZ.htm>
- Hirt, N. (2003). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Uruguay: CAUM.
- Levinas, E. (1993). *El Tiempo y el Otro*. España: Paidós.
- Lundgren, P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. España: Morata.
- Luzuriaga, L. (sin fecha). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Transcrito por el Profesor y abogado Dr. David Torruella Placencia. Recuperado en diciembre 9 de 2014. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/234873637/Libro-Historia-Educacion-y-Pedagogia-Luzuriaga-Torruella-Placencia>
- Mancebo M. E. & Goyeneche (2010). "Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica". IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Montevideo.
- Mares, A; Martínez, R & Rojo, H. (2009). *Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales*. Revista mexicana de investigación educativa. México: Versión impresa ISSN 1405-6666. RMIE vol.14 no.42.
- Marqués, P. (2014). *Principios de aprendizaje y enseñanza: El legado de la escuela nueva*. Recuperado en enero 08 de 2015. Disponible en: <http://es.slideshare.net/peremarques/principios-de-la-enseanza>.
- Muchnik, G. & Seidman, S. (1983). *La Noción de actitud*. Ficha de Cátedra de psicología social, Buenos Aires, Univ. De Belgrano. Recuperado en diciembre 09 de 2015. Disponible en: <http://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=132>
- Organización de las Naciones Unidas(ONU) (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperada en enero 14 de 2014. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ----- (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. España: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina de Santiago. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Informe Vernor Muñoz. Chile: Autor.
- Parrilla, Á. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. En *Revista de Educación*, núm. 327 (2002), p. 11-29. España: Autor

- Presidencia de la república. (2001). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Sala de Sesiones de la Cámara de Representantes. Montevideo: Autor.
- Sáens, O. (1990). *Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica*. En: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 8 pp.135-150. España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).
- Salvá, N; Ramos M. & Verges, V. (2007). *Documento para la discusión Abril 2007*. Uruguay: ANEP.
- Sánchez, B. (et al) Comps. (2008). *Manual SERMEF de rehabilitación y medicina física*. Madrid: Panamericana.
- Skliar, C. (2000). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*. En: GENTILI, P. Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad". Buenos Aires: Santillana. (versión digital).
- ----- (2008) *¿Incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. En: Orientación y sociedad. v.8 La Plata ene./dic. 2008. Recuperado en enero 08 de 2015. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- ----- (2011). *Educación a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación*. En VI JORNADAS de Cooperación de Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Chile: Rosa Blanco.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- UNESCO. International bureau of Education (2007). Barcos, R. *Informe sobre la inclusión educativa en el Uruguay. Avances y desafíos. Taller internacional sobre inclusión educativa. América Latina regiones cono sur y andina*. Argentina: Autor
Recuperado en enero 08 de 2015. Disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/uruguay_inclusion_07.pdf
- UNESCO/OREALC (2011). Carlos Skliar. *Educación a cualquiera y a cada uno: sobre el estar-juntos en la educación*. En VI jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Chile: Rosa Blanco.
- U N E S C O (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos*. Nueva York.

- UNESCO-BIE (2007). *Issues and challenges on inclusive education from an interregional perspective*. Ginebra: Mimeo
- UNICEF (2001). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. En HINENI, UNESCO y UNICEF. *Ciclo de debates: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Chile: Autor.
- UNICEF / Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi). Meresman S. 2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay: La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: Autor
- Vallejos, I. (2002). "El Otro 'anormal'". En Cuadernillo *Desde el Fondo*. Año VII, Nº 27, Paraná, pp. s/n.
- Varela, J. P. (1874). *La Educación del Pueblo*. Tomo I. Montevideo: Sociedad de Amigos de la Educación Popular.
- Warnock, M. (1987). *Encuentro sobre necesidades de educación especial*. En *Revista de educación*. Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa. 45 – 74.
- Zeballos, Y. (2010). *Infancia con discapacidad: alteridad y diferencia*. Secretaría de Relacionamiento y posgrado. Facultad de Psicología (UDELAR) Montevideo.

12 ANEXO

12.1 Escuela: Origen y objetivos.

“La escuela” es un concepto que se nutre de muy diversos enfoques. Su origen es asociado al de la escritura, por Bosco (Bosco J. 1995), dada la dificultad para transmitir la alfabetización del modo tradicional (imitación) con el que hasta entonces se transmitían los conocimientos.

Según Guarisma Álvarez (2007) las primeras escuelas de las que se tiene datos serían las que se ocupaban de la educación de los escribas en Sumeria 2000 años A.C. (grupo tan privilegiado como reducido de personas).

También en otras culturas como la China y Egipto se ven inicios similares, apareciendo la escritura para uso político-económico. Junto con las grandes urbes comienzan a surgir escritos en los cuales se establecen códigos con el fin de racionalizar los recursos y la convivencia. Aparecen las “peñas del saber”, precursoras de las “Academias” donde el intercambio y discusión dan lugar a un conocimiento que va más allá del transmitido en el ámbito doméstico por imitación. Estas primeras Academias, o prácticas análogas se encuentran simultáneamente en occidente y el sudeste asiático.

En conjunto con las Polis, se da el desarrollo de un estado (aun insipiente) que se haga cargo del manejo de lo público. Y este estado pronto asume bajo su dirección la administración de saberes sacando parte de esta tarea del ámbito doméstico e institucionalizándolo en escuelas. Se hace necesario recopilar conocimientos y surgen entonces las grandes bibliotecas donde se acumulan conocimientos de diferentes culturas y temáticas. Esto puede verse como un primer movimiento de globalización de la cultura. Este confluir de culturas prepara el terreno que permite el surgimiento del Derecho Republicano y el Estado en Roma, en torno a una concepción del hombre y del ciudadano. Tanto en Atenas como en Roma, según Lundgren, el objetivo final de la educación, era reafirmar la posición social que le correspondía al educando y prepararlo para el lugar y función política a la que accedería (recordamos que aquellos ciudadanos que accedían a la educación eran un grupo reducido de privilegiados, dentro de la cantidad de habitantes de las ciudades). En Esparta sin embargo, la educación se asociaba directamente con el adiestramiento militar, era obligatoria y también apuntaba al moldeamiento de la conducta. Quienes no lograban adaptarse eran desechados por no alcanzar el nivel requerido dentro de esa sociedad.

En India también puede rastrearse cierto sistema educativo desde aproximadamente el año 2000 A.C., con el asentamiento de este pueblo a orillas del Ganges y el Indo que da lugar al surgimiento de una sociedad de castas. Solo miembros de las castas superiores podían acceder a la instrucción, de índole espiritual, impartida por un gurú o maestro. En este caso la educación estaba fuertemente ligada a un componente religioso.

En China destacamos el confucianismo como la corriente que marcó la orientación de la educación desde el siglo VI A.C. hasta bien entrado el mismo siglo XX. Su objetivo es la formación moral, intelectual y guerrera. Como es lógico, todo esto apunta al moldeamiento de ciudadanos útiles al estado, personificado en el Emperador como líder absoluto por mandato del Cielo.

También en las culturas Egipcia y Hebrea aparece la educación ligada a la religión, y posteriormente el cristianismo hará una entrada en la escena de la educación llevándola consigo a medida que se expandía.

Durante la edad media, el escolasticismo intenta mediante el uso de la lógica armonizar los conceptos aristotélicos con la teología cristiana, imponiéndose como principal doctrina educativa en Europa occidental. La educación se da casi exclusivamente en los monasterios y se encuentra bajo el control de la Iglesia Católica. Comienza a haber una clara intención de formar una actitud, de moldear el espíritu formando un habitus, de influir en la personalidad. Hay una intención de Conversión. Esto se extenderá hasta el período renacentista y humanista, caracterizada por una revalorización de la cultura clásica griega y romana tomándose como modelo de enseñanza las escuelas de gramática latina. También se introduce entonces la enseñanza de las ciencias, historia y geografía. En el siglo XVI luego de la reforma luterana, las iglesias protestantes crean escuelas donde la base es la religión, y se entiende que deben ser obligatorias y dependientes del estado, con lo cual se introduce a otro nivel la utilidad social de la escuela. Los católicos que ya tenían escuelas siguen dentro de la orientación que venía del renacimiento, a excepción de los jesuitas, que promovieron un sistema de enseñanza diferente (incluían muchas representaciones teatrales, mayor contacto con las familias, más competencia en lugar de repetición en el Latín) que llegó a cobrar particular importancia, dado que ofrecía formación que preparaba para los exámenes de ingreso en facultad. En este momento la educación sigue siendo muy elitista.

La escuela tal como la conocemos hoy en día nace del modelo de la escuela prusiana en el siglo XVIII. El junto con el movimiento de la ilustración emergen

ideas innovadoras para la educación, como la enseñanza para todas las clases sociales, la inclusión de las niñas, metodología de enseñanza común y a cargo de profesores. Roseau aporta un enfoque en el que el centro pasa del maestro al alumno, teniéndose en cuenta este como individuo con características propias y Ser de derechos. Dewey propone un proceso educativo de carácter científico que implica la experimentación y creatividad en lugar del memorismo. Kant introduce el idealismo pedagógico, planteando entre otras cosas, el carácter permanentemente cambiante (evolutivo) de la educación, el cometido de la educación es llevar a las personas al pleno desarrollo de su Humanidad (Libertad, autonomía, etc) para alcanzar el bien supremo que es la perfección moral. Durante el siglo próximo se organizarán sistemas nacionales de escolarización en varios países de Europa, y posteriormente, siguiendo estos modelos, surgirán en América. Desde entonces y hasta la actualidad, la educación ha ido complejizándose y ramificándose gracias al permanente debate y desarrollo de teorías y líneas de pensamiento que han puesto en ella un creciente interés. Algunos referentes de este período son Adolfo Freire, Antón Makarenko, Skinner, A.S. Neill, Peters, e Illich (este último en realidad propone la desescolarización). Algunas de estas figuras aun hoy guían en gran parte muchos de las actuales prácticas y tendencias educativas en nuestro país y otros.

Muchos otros pensadores han publicado posturas bien diferentes acerca del cometido de la escuela, sintetizaremos a continuación algunas de las más comunes:

- Un referente de gran peso para nosotros es Paulo Freire, para quien la educación es práctica de la libertad, no se transmite sino que se construye en el diálogo problematizador. Freire lucha hasta su muerte por una escuela pública en la que el método de educación popular sustituya a la educación bancaria. Reconoce una intensión de “reproducción del sistema” en la escuela pública gobernada por sistemas capitalistas, pero cree en el compromiso social de los educadores para con su pueblo, aun bajo circunstancias políticas adversas, y en el valor de la educación en sí (se centra mucho en el valor de la alfabetización) como formadora de conciencia político-social.
- Mecanismo del estado de reproducción de selección social y reproducción de Status quo. Según Lundgren, *“La educación y la instrucción son procesos de transmisión por medio de los cuales se reproduce y transmite la cultura a la siguiente generación.”* (Lundgren 1992, pag 17). En esta misma obra cita a Durkheim y a J. Dewey sosteniendo esta misma postura.

- Fernando Álvarez y Julia Varela: Plantean la Escuela pública como maquinaria (o parte de la maquinaria) de producción social al servicio de intereses hegemónicos en los distintos contextos. Proponen y realizan un proceso arqueológico para abordarla, que permite pensarla en parte deconstruyendo sus características más incuestionadas, tales como obligatoriedad, encierro, evaluación con exámenes, creciente tecnización, etc., incitándonos a cuestionarnos los “por qué” de algunos conceptos ya naturalizados.
- José P. Varela: la educación es garante de la República, para él, gran defensor del sistema republicano, es necesario que el pueblo sea consciente de sus actos, que sepa sobre lo que defiende y apoya, sino, la república sería más un concepto vacío, o directamente un sistema peligroso, ya que estaría sustentado más en el “poder” de un pueblo ignorante que en uno culto y progresista. Sostiene que debe rechazarse la enseñanza dogmática, dado que no es un lugar para adoctrinar. Los tres conocidos principios en que debe apoyarse la escuela pública son Laicidad, obligatoriedad y gratuidad.

12.2. La Escuela en Uruguay

Nuestro país en líneas generales sigue los mismos pasos que occidente en el desarrollo histórico de la educación. Es decir, en sus comienzos la educación está a cargo de jesuitas, luego en el período del Gobierno Patrio (1815), Artigas funda dos escuelas, en las cuales según Salvá y otros, el objetivo es dar educación cívica y a la vez fortalecer el la identidad nacional (objetivos ético y político). Dámaso A. Larrañaga propone un sistema de educación por monitores supervisados por un maestro, que funciona durante un corto período de tiempo (objetivo moral, disciplina, orden).

Entre 1827 y 1865 se crea la primera Escuela Normal (para formación de maestros) y el Instituto de Instrucción Pública.

Citando a Demarco, A., aparece lo siguiente como posible objetivo de la escuela pública en ese período: “De esta manera, la escuela pública oriental pudo ser pensada como un instrumento de pedagogía civil, con el fin de socavar la presencia de las manifestaciones del universo cultural hispanoamericano e implantar un nuevo sistema de referencias culturales.” (Demarco, pág. 13).

A fines de siglo XIX los grupos más importantes que ostentaban el poder político logran acuerdos en relación a la escuela, que es de carácter estatal, público, y laico y universal. Su fin sería educar para iluminar la mente, combatir la

ignorancia, etc, para sostener y defender la Democracia. Es decir, reproducir el sistema de valores hegemónico, con un sustento moral (laico, racional) que reemplaza el religioso, validándolo para toda la población. La escuela mediante el disciplinamiento, es herramienta para establecer el orden social.

El principal referente para nuestro país en lo que respecta a la escuela pública, **José Pedro Varela** hace su aparición en esos momentos, trabajando en propuesta totalmente innovadoras para la época, basadas en sus conocimientos de otras experiencias en países como EEUU, con sistemas educativos muy avanzados para el momento. Él sugiere que el estado debe destinar para la educación pública una renta que le permita mantenerse a salvo de crisis económicas o de otro tipo. Los maestros deben ser calificados y es necesario que se inspeccionen regularmente las escuelas. La reforma que propone Varela, reiteramos, se basa en tres pilares de Gratuidad, laicidad y obligatoriedad. Su fin principal es la formación de ciudadanos, cuidado aspectos como la moral, el desarrollo del pensamiento, la salud, etc, y en segundo lugar aparece la transmisión de conocimientos.

También hay que mencionar que la escuela pública que el propone apunta en cierta medida a la unificación de clases sociales, dado que propone para todos la misma educación, con características y fines democráticos. Incluye también la educación para la mujer al mismo nivel que la del barón, proponiendo escuelas mixtas.

Finalmente, en 1877 su proyecto es reestructurado y aprobado, con algunas modificaciones importantes. Desde entonces se va expandiendo y sufre estancamientos y retrocesos a través de los diferentes momentos históricos.

Desde entonces, el país atraviesa por un momento de creciente industrialización y fortalecimiento del estado, el cual se hace cargo de la educación. Por una parte hay intereses desde el sector industrial de educar personas con el perfil de empleados que se necesitaban, adecuados para la producción en serie y manejar tecnologías. Mientras que a su vez, comenzaban a permear ideas nuevas del ámbito internacional, como las de Dewey, afines a los intereses reproductivistas y prácticos de la industria, y otras nos tan afines en el fondo, como las de Figari, mucho más emancipadoras y de concepción humanista; y las de Carlos Vaz Ferreira, una de ellas que llamó en un momento de “escalonamiento” que implica adaptar los contenidos a la psicología de quien los recibe, es uno de los criterios que actualmente usamos y creemos indispensable en educación inclusiva (educación para todos). Desde el ámbito internacional también influyen mucho el pensamiento piagetiano, teniéndose especialmente en cuenta las teorías de los

estadios evolutivos, de constructivismo cognitivo, y de la importancia de la interacción social en este.

A partir de 1924 en base a propuestas de Delacroix se ponen en funcionamiento algunas escuelas con programas experimentales, y luego en 1931 se incorporan otras con el programa de Clemente Estable.

Con la dictadura de Terra (1933), la orientación de la educación pasa de ser un servicio para la sociedad a tener una orientación autoritaria. Pero a partir de 1941 se regresa a un programa similar al previo a la dictadura, flexibilizando contenidos y devolviéndole al maestro la posibilidad de hacer las adecuaciones que considerase pertinentes en su clase. En los años posteriores se crean propuestas y mejoras en los temas de escuelas rurales, en las cuales, sin embargo debemos reconocer que aparece una especie de carácter compensatorio y asistencialista, con el cual aún cargamos.

En el año 1949, aparece la primera Escuela de Recuperación Psíquica, a cargo de la Dra. Elioísa García Etchegoyen, que apunta a la rehabilitación de retardados mentales desde el preescolar hasta la su adaptación en la edad adulta. Es llamativa la similitud de su propuesta con el cometido actual de la Escuela Especial. La propuesta de la Dra. Etchegoyen apuntaba especialmente a desarrollar el vocabulario, funciones motrices, coordinación, sociabilidad y aspectos básicos del aprendizaje en la etapa preescolar. En la primaria se trabaja especialmente sobre la lectura, escritura y aritmética. En las clases intermedias se dan conocimientos sobre los oficios. Finalmente en las clases adolescentes, se incorporan conocimientos de geografía e historia, manejo de presupuesto, educación cívica y estudios sobre distintos trabajos, todo esto aplicado a conocimientos prácticos ocupacionales. Además se enseñaba lo necesario para solicitar y conservar un trabajo. Es de destacar que esta escuela trabajaba fuertemente vinculada a padres y sectores de la comunidad (particularmente industrias donde se los insertaba), y la escolarización del alumno se sostenía hasta que el consejero a cargo consideraba que estaba adecuadamente inserto y podía manejarse de forma relativamente independiente.

En general, es un momento de reconstitución de los fines de la escuela y de avances en el sustento filosófico, enriqueciendo por ejemplo el concepto de Laicidad que pasa a ser entendido como sostén de la libertad de pensamiento, y de libertad social, etc. Pero luego de este breve período, sobreviene uno de los que más afectó negativamente el sistema educativo de nuestro país, y abarcó el golpe de estado del año 73, incluyendo sus pródromos desde la década del 50. Sin duda

los cambios que se impusieron en el sistema educativo durante el propio gobierno de facto fueron muy significativos, pero es importante tener en cuenta que el golpe cívico militar se enmarcaba en un contexto político que ya venía afectando a la educación y la sociedad en general, y cuyas secuelas aun soportamos. Junto con la profunda crisis social y económica que afectó nuestro país y casi toda América Latina y el fin del modelo desarrollista, aparecieron nuevos elementos como la intervención de organismos internacionales regulando funciones que antes eran estrictamente estatales, por ejemplo a través de préstamos. La educación fue una de estas funciones.

Por otra parte el empobrecimiento de toda la sociedad, junto con importantes recortes en el presupuesto para la educación entre otros factores, incidieron deteriorando el nivel esperado de éxito. Esto condujo o fue usado para conducir a la opinión pública a una decepción y culpabilización de los docentes y un deterioro del prestigio social de estos y la educación en general. Es importante tener en cuenta estos datos históricos para poder analizar la situación actual.

Los organismos internacionales inciden realizando diagnósticos y proponiendo soluciones. Comienzan a integrarse las teorías tecnocráticas desplazando la función humanitaria de la educación por una práctica de formación utilitarista de individuos capacitados para un trabajo en lugar de ciudadanos y personas.

La Ley General de Educación N° 14101, creada y aprobada por los mismos sectores que poco más adelante la pondrán en marcha en el período de facto impone una tendencia fuertemente coercitiva y controladora sobre alumnos y docentes. La reestructura que se lleva en este período centraliza tres de las cuatro ramas de la enseñanza (primaria, secundaria y UTU) bajo la égida de un Consejo Nacional de Educación es profunda. Según se afirma en un Documento para la discusión de abril de 2007 de ANEP-CODICEN “La reestructura educativa fue realizada por la dictadura constituyendo una ruptura radical con el pacto liberal y democrático que había tenido la educación uruguaya. Se trató de una reforma que abarcó todos los aspectos: fines, formas de gobierno, estructura, planes y programas de todo el sistema educativo.” (Varela, D; et al. 2007 p23).

Con el regreso a la democracia, se crea La Ley de Emergencia de la Educación, producto del consenso social, se comienza a restituir a los maestros que habían sido alejados arbitrariamente de sus cargos y se llama a concursos para puestos de inspección y dirección docente. La sociedad apoya la educación pública en forma comprometida. Se procuran rescatar los valores de democráticos y de Estado de Derechos del programa de 1957, haciendo a dicho programa las

modificaciones pertinentes a la época. Se considera la educación en una educación más integral, no solo como transmisión de conocimientos sino apuntando a la formación de personas, su pleno desarrollo e integración a la sociedad.

En 1986 aparece la ley 16.095 que apunta a la integración del discapacitado y comienzan a transformarse (o denominarse) las clases de recuperación en clases de apoyo.

Debido en gran parte a la influencia de teorías psicogenéticas y a la falta de referentes teóricos claros para fundamentar las prácticas docentes, se generaron algunas posturas pedagógicas confusas, en las que se confundían términos como “aprendizaje” con lo referente a educar, a enseñar y aprender. La Didáctica se disuelve ante el peso de las Psicologías del Aprendizaje. Comienza a desdibujarse el rol del docente y conjuntamente se da una pérdida de los contenidos.

A partir de la década del 90, la tendencia que venía perfilándose emerge con toda claridad. La **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos** (5 al 9 de marzo de 1990. Jomtien, Tailandia) marca algunas posturas drásticas:

- Se redefine la educación básica como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
- Se reorientan políticas educativas e impulsan reformas a nivel internacional.
- Estos cambios están condicionados a voluntad, crédito y directrices de organismos internacionales.
- Se restringe la responsabilidad del Estado en educación, y se vuelca en el sector privado.
- La educación pública comienza a parecer una educación de carácter compensatorio y asistencialista. Para quienes no pueden pagar la privada.
- La escuela parece tener más un carácter de contención que de educación.

Se utilizan ideas como la de desarrollar habilidades para seguir aprendiendo, enseñar a aprender, etc, para vaciar los currículos de contenidos culturales. Es decir, se toman ideas y teorías de pensadores como por ejemplo Edgar Moren, para sostener prácticas totalmente alejadas del pensamiento de sus autores.

Por otra parte, al transferir a la escuela la función asistencialista, el fracaso escolar junto con otros males sociales son adjudicados a la responsabilidad de docentes y funcionarios, cuya función se desprestigia.

Por parte del Estado, en la figura de las autoridades de la Educación, aparece siempre el interés de investigar y proponer soluciones al fracaso escolar y a mejorar la calidad de la enseñanza, lo cual implementa a través del trabajo de Técnicos y de propuestas tales como la tecnologización y las clases de idiomas.

Para ello se implementan algunas medidas como estrategias pedagógicas y escuelas de tiempo completo, ambas medidas muy discutidas tanto en su concepción como en su implementación⁶.

También con más aceptación por parte de la comunidad, se ponen en marcha los proyectos de Maestro Comunitario en 2005 (mejorar contacto con las familias) y Plan Ceibal a partir de 2007 (alfabetización digital, etc). Sin embargo, también se repite el reclamo por personal capacitado (al menos 1 maestro MAC por institución) apoyando la implantación de este plan.

Se pasa de la formación del ciudadano, el Hombre libre, a la de un ser antes individual que social, antes cosmopolita que representante de su cultura.

12.3 Caracterización de una comunidad posible para la investigación: Algunos centros educativos públicos de la Ciudad de Minas, donde se brinda educación a personas con discapacidades.

Uno de los centros educativos específico para niños con discapacidad de la localidad propuesta es la Escuela Especial, cuya existencia creemos que es en sí contradictoria con el concepto de inclusión educativa. De hecho diríamos que su tarea es discordante en sí misma, en el sentido de que educa “aparte” a niños con discapacidades, a la vez que intenta reinsertarlos en la sociedad. ¿Sería como una lógica de separar para integrar? Si bien hay muchos casos en que los alumnos se integran parcialmente en otras instituciones educativas comunes, y otros a los que

⁶ Entre otras críticas, a esta reforma, se sostiene que ha sido planificada por técnicos siguiendo directrices de organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, desoyendo la voz de los docentes y profesionales de la educación. Según afirma desde las organizaciones sindicales de la educación, se ha redirigido el objetivo de la educación pública, de un espíritu que apuntaba a la formación de una identidad nacional y la educación de la sociedad para la toma de decisiones, a un objetivo instrumental, donde el aparato educativo apunta a transmitir conocimientos prácticos y básicos e imponer el sentido de competencia, poniéndose al servicio del mercado. Aún más, a la luz de los acontecimientos podemos decir que ha sido política de los gobiernos tanto de derecha como de izquierda la sistemática descalificación y minimización de la opinión de trabajadores de la educación, manifiesta en diversas publicaciones e instancias, como las Asambleas técnico-docentes (que son instancias consultivas oficiales), y de todos los ciudadanos que se manifestaron en el primer Congreso Nacional de Educación “Julio Cesar Castro” (2006) y el segundo “Maestra Reina Reyes” (2013), debates convocados por el mismo gobierno.

se brinda apoyo en otras instituciones, la mayoría de los niños a los que da atención, se forman dentro de la institución.

Sin embargo por otra parte esta escuela especial tiene otra función que es la de dar apoyo a otras instituciones, para lo cual funciona como “Centro de recursos” al decir de su directora. Es decir, presta asesoramiento a docentes y directores que trabajan en otros ámbitos con niños con discapacidades, y clases de apoyo en áreas específicas a algunos niños que no pueden asistir regularmente, por ejemplo por razones de locomoción. Entendemos que esta otra práctica si es más tendiente a una educación inclusiva.

Otro de los centros de educación públicos de la localidad, para personas con discapacidades es el Taller 120. Este funciona con una lógica similar en cuanto a los conceptos de inclusión e integración.

En base a datos recogidos de fuentes calificadas de estas instituciones, entendemos que si bien su discurso (con algunas diferencias entre sí) se fundamenta en posturas fuertemente sostenidas por un paradigma filosófico-social ecológico en el que la multiplicidad es el centro de la cuestión, la función de los centros en sí es contradictoria con la idea de Inclusión Educativa. Decimos esto teniendo en cuenta que su alumnado, lejos de tender a tener una educación en conjunto con el resto de jóvenes de su edad de nuestra localidad, se ve en una situación de ser apartado del sistema educativo común y educado dentro de otro colectivo, más reducido, y determinado por la característica de una carencia en común. Los mismos referentes reconocen el carácter marginario que se asocia a dichas instituciones y se extiende naturalmente a sus integrantes y viceversa. De tal forma, que hay un reconocimiento de que al incluir a un alumno en una institución de esas características, tenemos como efecto secundario pero inmediato, la estigmatización de esa persona dentro de la sociedad, ya que se ha evaluado como perteneciente a un colectivo determinado por una carencia

Por otra parte, existen experiencias dentro de las escuelas públicas, de inserción de niños con discapacidades. En algunos casos, asisten a tiempo completo, y en otros durante el tiempo que se indique por parte de la inspección de primaria según el caso, pudiendo llegar a ser apenas una hora por día. Del mismo modo la inspección indica al maestro el currículo y otros manejos especiales. Los maestros, cuentan además con el apoyo de otros técnicos a quienes pueden consultar tales como psicólogos, asistentes sociales, y otros en algunos casos. Sin embargo a veces no parece ser fácil lograr hacer uso de esas herramientas.

De los alumnos que asisten a estas escuelas comunes, algunos de ellos reciben tratamientos u otro tipo de apoyo en otras instituciones como la escuela especial, profesionales o centros privados de atención a la discapacidad.