Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

La formación de profesores para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas de enseñanza media de Uruguay

Una mirada desde la formación inicial brindada por el Plan 2008 y el desempeño profesional efectivo de sus noveles docentes

Entregado como requisito para la obtención del título de

Doctor en Educación

María Cristina Rodríguez Cartagena – 139469

Director de tesis: Dr. Jesús Manso Ayuso

2020

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, María Cristina Rodríguez Cartagena declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Doctorado en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



12 de julio de 2020

DEDICATORIA

A mis hijos, con quienes he aprendido más de lo que he enseñado. En especial a Floriana que no encontró su lugar en el sistema educativo uruguayo.

A Maritina, aunque no sé muy bien por qué.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer cuando el registro del tiempo indica que ya hemos cruzado el medio siglo de vida, y cuando ya se tiene la límpida conciencia de que ninguna experiencia es trivial, produce el impetuoso deseo de recordar a todos los que de una forma u otra fueron partícipes de nuestra construcción humana, lo que se derivaría en una lista casi interminable, en cuyo preludio indudablemente estarían mis padres y maestros, con quienes compartí las más intensas de esas experiencias en un pequeño paraje del interior del país. Pero la razón se impone y censura la inconveniencia, y la referencia se resume a los que más se destacan en estos años en que ha perdurado el Doctorado que ocasiona la presentación de este informe, y que de una forma u otra me han estimulado a iniciarlo… a continuarlo… a finalizarlo.

Por lo tanto, consciente de las grandes omisiones que cometo, expreso mi agradecimiento a:

- mi familia, que aun sin entender demasiado la razón de emprender una tarea aparentemente poco gratificante para el momento biográfico que vivía, y que además retacearía tiempo de convivencia y disfrute familiar, mantuvo un solemne respeto ante mi decisión,
- a colegas y gestores que me ofrecieron su tiempo y con él el sustento principal del trabajo que realicé,
- a Jesús, mi tutor, quien con mucha empatía ha logrado un excelente equilibrio entre autonomía y dirección, y con mucha paciencia y amabilidad ha respetado mis tiempos y direccionado mi marcha,
- a los expertos, cuya confluencia de pericias fue fundamental para llegar al resultado final del instrumento que se construye ad hoc para la fase cuantitativa,
- a las autoridades del Consejo de Formación en Educación que han avalado el proyecto presentado y otorgado el Año Sabático sin el cual no podría haber realizado el trabajo de campo, y finalmente,
- a Denisse y Eduardo del Comité Académico del Instituto de Educación de la Universidad ORT, por sus indicaciones y búsqueda de soluciones ante los dilemas que se me han presentado.

RESUMEN

Anhelo y prescripción son dos de los términos a través de los cuales se puede caracterizar la enseñanza inclusiva en el sistema educativo del Uruguay. En torno a ellos se constituye parte del marco referencial y de la justificación de esta investigación, que ha buscado comprender los procesos formativos de iniciación a la profesión docente, para el desempeño profesional en instituciones medias concretas, con estudiantes que se catalogan como con dificultades de aprendizaje. Se focaliza formación inicial y la etapa novel de los graduados exclusivamente con el Plan 2008, que es el vigente en todo el país y ostenta pretensiones de formación para la inclusión.

Para cumplir con el objetivo señalado se ha utilizado una metodología mixta con una destacada preeminencia cualitativa. El diseño, de tipo secuencial exploratorio, permitió la combinación de dos técnicas: entrevistas y escalas tipo Likert, construidas estás últimas ad hoc a partir de las particularidades definidas por las recurrencias presentes en los discursos de los informantes, pero también con las excepciones que en ellos anidaban.

El universo de estudio abarcó tres regiones del país y en él se definieron transversalmente seis estamentos, compuesto cada uno por actores que ocupan posiciones diferentes en los subsistemas centralizados: el Consejo de Formación en Educación, el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional. Distribuidas en esos estamentos se realizaron 58 entrevistas y se aplicaron 367 encuestas compuestas por varias escalas Likert.

Los resultados revelan que solo existe una traslación de elementos de una pedagogía inclusiva a escenarios aun típicamente integracionistas y segregacionistas. Se identifica una formación inicial que abrevia la función docente y un desacople funcional en el desempeño efectivo, que no contribuyen para el desarrollo de prácticas inclusivas. Se constata además que la enseñanza inclusiva encuentra sus mayores barreras con los estudiantes que el estudio centraliza, ya que en comparación con otros factores que generan vulnerabilidad, lo cognitivo es lo que más factibiliza la exclusión.

Se concluye que la formación inicial, tácita y quizás inadvertidamente está formando con una propuesta que subvalora, subcomprende y subimpulsa la enseñanza inclusiva y la formación en dificultades de aprendizaje, y que la etapa de inserción no solo no permite que la representación abreviada de la función docente se revierta, sino que posee particularidades

que pueden reafirmarla. De la misma forma tampoco permite la retracción de concepciones segregativas y selectivas, ya que estas incluso en ella, también pueden ser potenciadas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....17

Consideraciones primarias 17

Presentación del tema y su encuadre factico 20

Justificación y principales interrogantes 22

Objetivo general y objetivos específicos.....25

CAPÍTULO I: MARCO FORMAL DE LOS PROCESOS FORMATIVOS DE INICIACIÓN A LA PROFESIÓN DOCENTE Y EXPECTATIVAS DE FORMACIÓN Y DESEMPEÑO EN EL CONTEXTO URUGUAYO 28

1.1 La educación como derecho humano fundamental: trascendencia y desafíos 28

1.1.1 Marco jurídico internacional del derecho a la educación 31

1.1.2 Marco jurídico nacional.....36

1.2 La formación docente inicial de profesores de enseñanza media: el Plan 2008.....40

1.2.1 El modelo de formación propuesto por el Plan 2008 46

1.3 Los primeros años de desempeño como etapa formativa: los docentes noveles 49

1.4 Requerimientos profesionales anhelados que permean los procesos formativos 53

1.4.1 Puntos claves de la formación en tiempos de inclusión 55

CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA INCLUSIVA COMO META 63

2.1 Las respuestas educativas a las diferencias y las dificultades de afianzamiento de la respuesta inclusiva 63

2.2 Las inconsistencias y los obstáculos de las propuestas que buscan la inclusión. 67

2.3 Las instituciones educativas y sus actores en los contextos de iniciación. 70

2.4 Concepciones y prescripciones sobre el aprendizaje y lo que se debe aprender en las aulas de la enseñanza media.....74

2.4.1 La concepción del éxito y del fracaso en las instituciones educativas 78

2.5 La enseñanza inclusiva como objeto de estudio: revisión de antecedentes.....81

2.5.1 Algunos estudios sobre propuestas de inclusión educativa más allá de las fronteras nacionales....81
2.5.2 Algunos estudios que enfocan propuestas de educación inclusiva en el sistema uruguayo....86
2.6 Revisión histórica terminológica: la dispersión conceptual existente en torno al factor de exclusión focalizado....89
2.6.1 Discapacidades....90
2.6.2 Capacidades diferentes....92
2.6.3 Necesidades Educativas Especiales....93
2.6.4 Dificultades de Aprendizaje....94
2.6.5 Barreras para la inclusión....95
2.6.6 Otras designaciones: Diversidad Funcional y Necesidades Educativas Personales....96
2.7 Aclaraciones sobre el posicionamiento terminológico en este trabajo y derivaciones metodológicas ante la dispersión conceptual existente....96
CAPITULO III: METODOLOGÍA....98
3.1 Fundamentación de la perspectiva metodológica y su diseño....98
3.1.1 Precisiones sobre el diseño metodológico....103
3.1.2 La metodología mixta y sus fortalezas para el presente estudio....104
3.2 El universo de estudio....105
3.3 Objeto y sujetos de estudio....109
3.4 Decisiones asociadas al desarrollo de la fase cualitativa: delimitación de la entrevista como primera técnica de obtención de datos....113
3.4.1 Decisiones referidas al abordaje de los informantes de la primera fase: integralidad y muestras....117
3.4.1.1 La representatividad de las muestras definidas....125
3.4.1.2 Precisiones referidas a la extensión de las muestras....126

3.5 Emergentes en el proceso: obstáculos y alteraciones curriculares y sistémicas que lo afectaron 128

3.6 Decisiones asociadas al desarrollo de la fase cuantitativa: selección de la encuesta como técnica de intervención 130

3.6.1 Precisiones sobre el alcance de la encuesta en este trabajo y sobre la definición de las muestras 132

3.6.2 Proceso de construcción de la escala 137

3.6.3 Proceso de validación del instrumento 141

3.6.4 Sobre la oferta de datos que conforman el marco muestral 143

3.7 Procedimiento metodológico de análisis 148

3.7.1 Advertencias sobre los señalamientos hacia la alteridad en condiciones de prescripción y las recurrencias en los discursos 152

3.7.2 Sobre la delimitación de focos de atención como parte de la estrategia del análisis primario 155

CAPITULO IV: RESULTADOS QUE REFIEREN A LA FORMACIÓN INICIAL BRINDADA POR EL PLAN 2008 164

4.1 Carencias, desafíos e iniciaciones 164

4.1.1 Encapsulamiento y disgregación en la puesta en acción del Plan 2008 165

4.1.2 El Seminario Dificultades de Aprendizaje y Aprendizaje e Inclusión: peculiaridades de su implementación 177

4.1.3 El Seminario de Dificultades de Aprendizaje y Aprendizaje e Inclusión como elemento formativo 183

4.1.3.1 La relación teória práctica en la formación en dificultades de aprendizaje. 187

4.1.3.2 Derechos y valores inclusivos como elementos de formación 193

4.1.3.3 Los contenidos específicos y no específicos del seminario como elementos de formación 196

4.1.3.4 La formación de profesionales para el cambio como arista de formación 199

4.1.3.5 El alineamiento de los docentes del seminario al derecho a una educación inclusiva....202

4.1.3.6 El seminario Dificultades de Aprendizaje y Aprendizaje e Inclusión: desborde y falta de equivalencia entre formación y realidad de las instituciones medias....206

4.1.4 Otros elementos del diseño curricular: aportes no focalizados....208

4.1.5 Las Didácticas: reivindicaciones y contribuciones....211

4.1.6 Los cuatro años de formación del Plan 2008: percepción general y proyecciones derivadas....217

CAPÍTULO V: RESULTADOS REFERENTES AL TRABAJO EFECTIVO EN LOS ESPACIOS DE ENSEÑANZA MEDIA....224

5.1 El comienzo múltiple escénico de los protagonistas y sus necesidades formativas....224

5.2 Las dificultades de aprendizaje conceptualmente reconocidas como tales y las dificultades presentes en las aulas....226

5.3 Estrategias de la iniciación: prolegómenos de una enseñanza inclusiva....229

5.4 Las relaciones educativas establecidas a partir de la formación recibida: un trasfondo no propicio para el aprendizaje profesional....244

5.5 La enseñanza inclusiva y la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje desde el ejercicio profesional de los noveles: evolución y contención....248

CAPÍTULO VI: RESULTADOS ASOCIADOS A CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS....250

6.1 Las concepciones y representaciones como barreras....250

6.1.1 Las concepciones sobre la igualdad y la diferencia....250

6.1.2 Concepciones sobre el saber y la inteligencia: factores de exclusión soslayados en la formación....267

6.1.3 Concepciones antropológicas subyacentes: la posposición del otro en la relación educativa....274

CAPITULO VII: RESULTADOS ASOCIADOS A LAS CONGRUENCIAS E INCONGRUENCIAS QUE HACEN PARTE DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN Y DESEMPEÑO....284

7.1 Los debes y los haberes en la búsqueda de arraigo de la educación inclusiva....284

7.1.1 Elementos incongruentes en el proceso de formación inicial....284

7.1.1.1 Discriminaciones instituidas en los contextos de formación: indiferencia e invisibilidad....285

7.1.1.2 El proceso de reducción de la función docente en el trayecto profesionalizante inicial....287

7.1.2 Elementos congruentes presentes en el trayecto de formación inicial....292

7.1.3 Elementos congruentes e incongruentes en los espacios de desempeño....296

7.1.3.1 Transversalidades asociadas a la formación: actores refractarios al cambio, desinformación y ausencia de dispositivos de formación a nivel de instituciones medias....297

7.1.3.2 Transversalidades asociadas al funcionamiento del sistema educativo: limitaciones sistémicas....307

7.1.3.3 Dos dimensiones claves en el funcionamiento institucional: equipo multidisciplinario y gestión....319

7.2 Figuras y fondos de los espacios de desempeño que estimulan experiencias formativas....324

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES....328

8.1 Los contextos y sus diferencias....328

8.2 Apreciaciones supra contextos....331

8.2.1 Asociación de elementos contraproducentes para el afianzamiento de la pedagogía inclusiva en los procesos de iniciación....332

8.2.1.1 Las trascendentes privaciones de los trayectos formativos....335

8.2.2 Inputs de relevancia....339

8.2.3 Traslación hacia la meta....341

8.3 La complejidad de los obstáculos 345
8.3.1 Algunas propuestas resumidas como líneas de acción 348
8.3.1.1 Algunas propuestas concretas volcadas hacia los marcos jurídico administrativos del Uruguay 351
8.4 Compendio integrador a partir de los objetivos delimitados y reflexiones que emergen a colación de la información obtenida 353
8.5 Alcance y límites del trabajo realizado 362
8.6 Líneas prospectivas 364
8.7 Reflexiones finales de primer orden 365
8.8 Reflexiones a modo de cierre: efecto bumerán o cuando las contribuciones se hacen dudosas 366
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 368
ANEXOS 386
ANEXO 1 386
ANEXO 2 392
ANEXO 3 396
ANEXO 4 400
ANEXO 5 413

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: *Conformación numérica del estamento A por contextos y año de egreso.* 145

Tabla 2: *Conformación numérica del estamento B, por institución de formación y año de realización de la práctica.* 146

Tabla 3: *Alcance de la muestra del estamento B en números reales* 147

Tabla 4: *Alcance de la muestra del estamento A en números reales* 148

Tabla 5: *Opinión de practicantes y egresados acerca de la atención de los formadores a la diversidad cognitiva de sus educandos, según institución y contexto.*.....173

Tabla 6: *Percepciones de los practicantes sobre los aportes de las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común y sobre las específicas de las disciplinas de formación, del Plan 2008*.....210

Tabla 7: *Percepciones de los egresados sobre los aportes de las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común y sobre las específicas de las disciplinas de formación, del Plan 2008*.....210

Tabla 8: *Percepciones de practicantes y egresados sobre la contribución de la asignatura Didáctica*.....213

Tabla 9: *Percepciones de practicantes y egresados sobre la ayuda de la formación en TICs para el desarrollo de prácticas inclusivas*.....222

Tabla 10: *Reacciones ante la posibilidad de elegir grupos sin estudiantes con dificultades.* 283

Tabla 11: *Promedio de apreciaciones de los practicantes y graduados sobre responsabilidad individual y responsabilidad del sistema*.....291

Tabla 12: *Distribución de percepciones de practicantes y egresados sobre la información que brindan las instituciones medias sobre estudiantes con dificultades ya diagnosticados*.....310

Tabla 13: *Percepciones de practicantes y egresados sobre la existencia de casos sin diagnóstico de dificultades de aprendizaje en las instituciones de enseñanza media* 313

Tabla 14: *Percepciones de practicantes y egresados sobre la necesidad de persistir en la búsqueda de inclusión* 318

Tabla 15: *Síntesis integradora a partir de los objetivos fijados y reflexiones derivadas.* 354

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: *Perspectiva de aprehensión del objeto de estudio* 22

Figura 2: *Ubicación del Seminario en el Núcleo de Formación Profesional Comun del Plan 2008 de Formación Docente*.....41

Figura 3: *Universo de estudio* 108

Figura 4: *Sujetos que contribuyen a la construcción del objeto de estudio* 111

Figura 5: *Objeto y sujetos en el universo en la fase cualitativa* 117

Figura 6: *Conformación de los estamentos, distribución en el universo, tipo de muestreo utilizado y número de entrevistas planificadas y efectivamente realizadas* 124

Figura 7: *Ampliación del número de entrevistas por modificaciones en el Diseño Curricular de Formación Docente* 130

Figura 8: *Objeto y sujetos en el universo en la fase cuantitativa*.....136

Figura 9: *Fases e instrumentos* 137

Figura 10: *Organización de las escalas aplicadas a graduados con el Plan 2008* 139

Figura 11: *Organización de las escalas aplicadas a practicantes de cuarto año del Plan 2008* 140

Figura 12: *Dimensiones y categorías definidas en el análisis primario* 156

Figura 13: *Delimitación de los focos de interés en el análisis primario*.....156

Figura 14: *Percepciones de los receptores sobre los aportes del Seminario* 179

Figura 15: *Saberes que confluyen en el seminario de acuerdo al discurso de sus docentes*..187

Figura 16: *Percepciones de los practicantes sobre la formación recibida a través del Plan 2008* 218

Figura 17: *Percepción de los graduados sobre la formación recibida a través del Plan 2008* 219

Figura 18: *Percepción de practicantes y egresados sobre la concordancia entre la formación recibida y la realidad estudiantil encontrada en las instituciones de enseñanza media* 229

Figura 19: *Autopercepción de los receptores sobre la diversificación de estrategias en los distintos temas de sus cursos* 235

Figura 20: *Autopercepción de graduados y practicantes sobre la accesibilidad de sus propuestas de enseñanza* 237

Figura 21: *Autopercepción sobre prácticas de aula: cotidianidad y evaluación* 238

Figura 22: *Niveles de concreción del currículum* 242

Figura 23: *La interpretación de las diferencias personales desde la dimensión didáctico pedagógica y las representaciones subyacentes sobre el derecho a la educación*.....256

Figura 24: *Categorías y subcategorías en el análisis de la igualdad jurídica y las diferencias personales* 257

Figura 25: *Contraste de percepciones sobre educación común y especial por contexto e institución de formación* 259

Figura 26: *Percepción de los graduados sobre la diversificación de estrategias como factor que contribuye a la frustración. Por contexto.* 264

Figura 27: *Percepciones de graduados y practicantes sobre la limitación del número de estudiantes con dificultades de aprendizaje en los grupos de las instituciones de enseñanza media.* 265

Figura 28: *Percepciones de los practicantes y graduados de la región 1 sobre la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, según ciclos de la enseñanza media* 269

Figura 29: *Percepciones de los practicantes y graduados de la región 2 sobre la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, según ciclos de la enseñanza media* 270

Figura 30: *Percepciones de los practicantes y graduados de la región 3 sobre la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, según ciclos de la enseñanza media* 270

Figura 31: *Percepciones de los receptores sobre la necesidad de recibir un salario más elevado si se tiene estudiantes con dificultades en el aula*.....275

Figura 32: *Visión de practicantes y egresados sobre las interferencias que produce la presencia de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, en los aprendizajes de los demás* 279

Figura 33: *Visión de practicantes y egresados sobre la concentración de los beneficios de estar en las aulas de la enseñanza media, en los estudiantes con dificultades de aprendizaje* 280

Figura 34: *Apreciaciones de los practicantes sobre formación de grado y formación continua, por institución de formación* 288

Figura 35: *Apreciaciones de los egresados sobre formación de grado y formación continua, por contexto* 289

Figura 36: *Visualización de los practicantes y egresados acerca de la existencia de colegas en desacuerdo con la inclusión educativa en las instituciones de enseñanza media* 298

Figura 37: *Apoyo recibido y acciones preventivas de discriminaciones en instituciones de enseñanza media según la percepción de los practicantes* 301

Figura 38: *Apoyo recibido y acciones preventivas de discriminaciones en instituciones de enseñanza media según la percepción de los egresados* 302

Figura 39: *La existencia de trabajo colaborativo en las instituciones de educación media para mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades según los receptores* 304

Figura 40: *Comparación de las reacciones de los practicantes de las instituciones de formación ante la afirmación de que han realizado Adecuaciones Curriculares durante la práctica* 314

Figura 41: *Comparación de reacciones de los egresados ante la afirmación de que han realizado Adecuaciones Curriculares durante el ejercicio profesional* 315

Figura 42: *La disminución de la exigencia en los contenidos disciplinares según practicantes y egresados* 317

Figura 43: *Percepción de los graduados sobre la existencia de equipos multidisciplinarios en las instituciones de enseñanza media* 323

Figura 44: *"Mapa topográfico" de los escenarios enfocados* 338

Figura 45: *Elementos de potenciación y consolidación en los escenarios enfocados* 343

INTRODUCCIÓN

> Tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza. (Boaventura De Suoza Santos, 2010, p. 50)

Consideraciones primarias

Comenzar esta introducción con el exordio que precede no es aleatorio. El trabajo que aquí se presenta tampoco. Es una consecuencia directa de una situación biográficamente determinada. Alfred Schutz (1974) afirmaba hace ya mucho tiempo, que esa situación biográfica implica el reconocimiento de una historia personal que almacena experiencias previas y un cúmulo de conocimientos que le otorgan singularidad a cada sujeto, así como un posicionamiento moral e ideológico. Desde esa línea de pensamiento, las opciones y las decisiones que tomamos nunca son inmunes a ese pasado multidimensional que nos constituye como personas.

Y para quien suscribe, el advenimiento de situaciones atípicas en la dimensión familiar y la formación didáctico pedagógica y en derechos humanos, consumada en la última parte de la larga travesía cumplida en espacios educativos medios y de formación del Uruguay, como profesional de la docencia, son los elementos claves que signan la decisión de profundizar en el tema central del estudio que este informe contiene.

Lo anterior implica asumir que durante gran parte de esa historia personal y profesional la inclusión no ha sido objeto de interés. En efecto, la base familiar y demás espacios de socialización previos a la formación inicial, no aportaron insumos que incitaran a algún tipo de reflexión sobre lo concebido, conceptualizado e idealizado como normal. De hecho, si se piensa en el trayecto de educación primaria y secundaria realizado, no se recuerda un solo compañero de aula que pudiera considerarse comprendido dentro del factor de exclusión que aquí se centraliza: las llamadas dificultades de aprendizaje. La formación de grado a su vez, se consumó en un momento histórico en que la inclusión educativa no era una meta en el sistema educativo uruguayo, y mucho menos lo era, la enseñanza inclusiva. Pero la proximidad en los últimos años a casos concretos y la mayor experiencia en el trabajo áulico, hizo que la posición y condición de estos estudiantes ante las situaciones de "inferiorización"

o “descaracterización” que padecen, utilizando los términos de De Souza contenidos en el epígrafe inicial, dejara de ser una inquietud para transformarse en una preocupación.

Estos estudiantes poco o nada pueden reivindicar por sí mismos el derecho a la educación de calidad que tienen, ya que recién están transitando por los espacios que son (o se pretende que sean) los que les brinden insumos para su defensa (así como para la defensa de cualquier otro derecho), por lo que en su amplia mayoría no tienen aún una cabal aprehensión de las responsabilidades de los actores institucionales ante sus procesos educativos, ni de las implicancias personales del no usufructo de este derecho. Sus familias, además, no siempre cuentan con un bagaje cultural que les permita acicatear su cumplimiento, pudiendo incluso sus integrantes ser portadores de una naturalización del no usufructo, resultado de sus propias socializaciones ante las peculiaridades que estos poseen, por lo que, en general, son discentes que terminan sufriendo sin reacción la expulsión del sistema. No se omite, por lo tanto, la aspiración que se ha tenido al iniciar este trabajo, de aportar modestamente, para que, puntualmente, la situación de debilidad de estos estudiantes dentro del sistema educativo, pueda, aunque sea lentamente, superarse.

Una primera aclaración preliminar deviene luego de ese proceso, y consiste en considerar que entre los múltiples *selves* constitutivos de quien se ha propuesto realizar este estudio, se encuentra uno marcado por una temporalmente extensa alienación ante el tema seleccionado, que ha revertido su posicionamiento por el impulso de acontecimientos puntuales, que obraron también en pro de la emergencia de una especie de deuda ética con respecto al mismo.

El segundo aspecto que se considera importante esclarecer, es que se ha tenido muy claro desde el inicio, que una perspectiva de educación inclusiva, involucra a todos los que se encuentran en situación de vulnerabilidad ante el hecho de aprender (Echeita, 2017) y no solo a un determinado grupo de escolares que se identifican en las instituciones educativas como con dificultades de aprendizaje. Pero ha sido una decisión personal, resultado del desarrollo biográfico antes señalado, otorgar preeminencia a este factor de exclusión en el encuadre fáctico realizado.

Un tercer aspecto a considerar refiere a la opción de focalizar el tema integrando formación inicial y primeros años de desempeño profesional. Sobre esta decisión se precisa que no ha estado orientada por la intención de comprobar el efecto de una sobre la otra, ya que el trabajo no tiene pretensiones evaluativas *per se*, sino que se cimienta en las razones que

oportunamente se esgrimen. No obstante, se ha llevado adelante desde el comienzo bajo un enfoque crítico, porque se concibe, siguiendo entre otros a Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón (2014), que es el que posibilita comprender para transformar. Y se ha llevado a cabo también, bajo la convicción de que las políticas educativas deben estar orientadas a erradicar la exclusión, y los sistemas educativos a garantizar oportunidades equivalentes (López, 2011) para alcanzar la equidad educativa, única forma de lograr el efectivo cumplimiento del derecho a la educación (Florian, 2008).

El cuarto aspecto a considerar es el uso del masculino genérico por el que se ha optado para relatar este informe. Cabe precisar en este caso, que esta decisión no se deriva de ninguna premisa asociada a exclusión de género, hecho que sería incompatible con el anhelo que se tiene de que las sociedades puedan ir reconociéndose como más justas, más solidarias y menos excluyentes. Las únicas inferencias posibles sobre esta opción de voz, se sustentan en dos posiciones que se ha considerado importante atender, la de los posibles lectores y la de los informantes. En cuanto a los primeros, ha existido un interés de hacer menos engorrosa la lectura, ya que se concibe que una diferenciación constante entre, por ejemplo, egresados y egresadas, reduce considerablemente su fluidez. En cuanto a los segundos, ha existido la intención de anexar un elemento más para salvaguardar el anonimato de los informantes, porque en ambientes relativamente reducidos, el uso del femenino y masculino, hace más factible la identificación de las fuentes. Esta última aspiración se complementa, además, con la codificación de sus discursos y la decisión de alterar, en todos los casos, los nombres de actores educativos y de instituciones que citan en ellos.

En quinto lugar se precisa que para poder consumar el trabajo de campo se ha solicitado año sabático al Consejo de Formación en Educación, y la normativa de este subsistema exige la entrega de un informe cuando lo otorga, por lo que mucho de lo que aquí se expresa consta en él, el que además por haber sido aprobado posee número de IBSN bajo el título: La formación de profesores para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes concebidos con dificultades de aprendizaje, en las aulas de enseñanza media del Uruguay.

Se precisa finalmente, que durante los años en que ha transcurrido esta investigación, irrumpieron cambios en el diseño curricular de la formación docente inicial que se vinculan directamente con su objeto de estudio. Estos se han tomado en cuenta en el proceso realizado, buscando con ello una aprehensión más íntegra del mismo.

Presentación del tema y su encuadre factico

La literatura especializada aboga por una educación inclusiva, cualquiera sea el factor que lleve a la exclusión (Booth y Ainscow, 2015; Borsani, 2018; Calvo, 2013; Echeita, 2012, 2017, 2020; Echeita, et al., 2014; Florian, 2008, 2013; Jelas, 2010; López, 2011; López, Echeita y Martín, 2009; Muñoz, López y Assael, 2015; Spratt y Florian 2013; Terigi, 2009, 2012; Vaillant, 2013). Los organismos internacionales de derechos humanos, sean de naturaleza pública o privada (ONU, 2019; UNESCO, 2009, 2017, etc.), así como muchos Estados, también.

En el Uruguay del siglo XXI es este un tema candente, y existen claros indicios de que es relevante para el sistema educativo en general. Todos sus subsistemas han tomado algún tipo de medida para que el derecho a la educación de calidad pueda ser usufructuado por todos y se ha legislado al respecto. Dentro de esa tendencia, una de las categorías humanas que ha sido objeto de atención es la de los estudiantes que se conciben con dificultades de aprendizaje.

La formación de profesores para la enseñanza media emite señales en el sentido antes descrito. El último plan curricular que data de 2008 (ANEP, 2007), ingresa a su diseño un seminario específico sobre dificultades de aprendizaje y en la sección correspondiente a *Fundamentación y perfil de egreso del profesional docente*, más concretamente en la *Dimensión socioprofesional* (p. 20), se explicita la necesidad de formar a docentes comprometidos con un modelo educativo incluyente. Pero la generación de los jóvenes profesores que ya han sido formados en esta época de claras intenciones inclusivas, no parece hacer frente satisfactoriamente a las exigencias de calidad cuando comienzan su ejercicio profesional en sus respectivos ámbitos laborales y se enfrentan a situaciones concretas en sus aulas, llegando incluso a percibir el abordaje de las dificultades de aprendizaje como la principal debilidad en la formación recibida, tal cual se puede leer en el informe de la *Encuesta Nacional Docente 2015* (INEEd, 2016, 2017). Las evidencias emanadas de importantes investigaciones y voces de expertos en la materia, confluyen también en afirmar que es aún una cuenta pendiente, tal por ejemplo el caso de Mancebo (2010) y Viera y Zeballos (2014). Es consecuentemente, la principal demanda de la formación inicial.

En entrevista exploratoria realizada a la principal autoridad del Consejo de Formación en Educación, con la intención explícita de iniciar el presente estudio, esta asume las insuficiencias del plan actual y las intenciones de un cambio inminente desde el que se

buscará “formar un docente realmente capaz de la inclusión, inclusivo; de trabajar con los contextos actuales, de trabajar con los estudiantes actuales, de trabajar en equipo” (EEO), en una línea de acción integradora de los Derechos Humanos.

Múltiples pueden ser las razones que llevan a la aparente disonancia entre una formación inicial que ya tiene entre sus fundamentos la inclusión, y las prácticas efectivas de los docentes principiantes en las instituciones que los acogen. Esta tesis aborda esta problemática y busca detectar y comprender peculiaridades propias de la formación inicial y de los primeros años de desempeño profesional, que puedan ser tanto indicadores de búsqueda y consumación de ideas inclusivas, como barreras u obstrucciones para la consolidación de las mismas, pero sin enfocar a todos los grupos que sufren exclusión, sino únicamente a los que son descriptos comúnmente como con dificultades de aprendizaje.

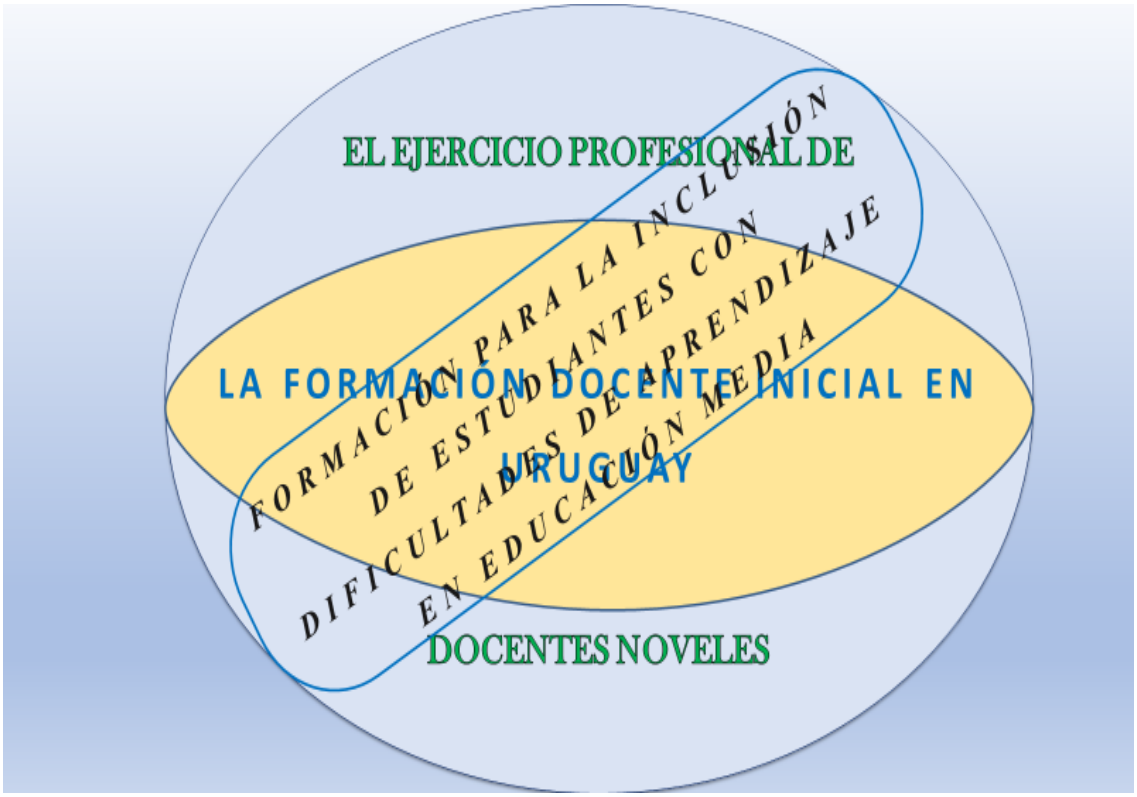
La opción por fijar la mirada no solo en la formación docente inicial, se funda en la convicción de que por más fundamental que esta sea, no genera sagrada y causalísticamente profesionales de la enseñanza con el perfil de egreso que teóricamente pretende. Incluso autores como Calvo (2013) aseveran que la formación inicial no puede preparar por si sola para la inclusión, quizás por aquello que otrora expresara Schön (1992, p.21) sobre que “lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar”.

La opción por un enfoque más amplio que incluya la formación inicial brindada por el Plan 2008 (en vigencia mientras se redacta este documento) y el período de inserción laboral de los docentes que con él se graduaron, se ha fundado también en el hecho de que el currículum propio de formación docente y sus ethos institucionales, no son los mismos con los que se encuentran a posteriori los docentes en los subsistemas en los que profesionalmente ejercen. Por tal razón, entre el trayecto de formación y el de desempeño efectivo puede existir una coordinación favorecedora, una coherente continuidad, donde las instituciones receptoras estimulan las competencias que los egresados pueden haber desarrollado en la formación inicial, pero pueden también interferir, inhibir o generar tensiones, con lo por ella brindado. Y tal como lo conciben Graciela Lombardi e Inés Abrile de Vollmer (2009), el desarrollo profesional se ve afectado por el funcionamiento de los diversos tipos de instituciones que hacen parte de la biografía docente. En suma, se ha partido de la concepción de que cualquiera de ellos son destacados espacios de formación profesional y que como tales pueden buscar afianzar la enseñanza inclusiva o, por el contrario, contener y desplegar barreras para la inclusión.

La Figura que sigue ilustra cómo se aborda el tema buscando la comprensión integrada de los procesos de iniciación de los profesores de enseñanza media.

Figura 1

Perspectiva de aprehensión del objeto de estudio



Justificación y principales interrogantes

Los fenómenos sociales son todos intrínsecamente complejos. La formación inicial, así como la etapa en que el docente se introduce en los espacios laborales en su condición de novel, albergan procesos donde claramente esa complejidad se manifiesta. En ellas se entrecruzan múltiples biografías, una cierta estructuración del saber y de su evaluación y un cúmulo de concepciones y representaciones sobre el ser, el aprender, la enseñanza y la profesión docente, entre otros. Son además dos instancias de fuerte aprendizaje profesional, por lo que, abordar el tema de la forma integrada antes mencionada (representada en la Figura 1), contribuye para la aprehensión de parte de esa complejidad y permite comprender cómo se

están desarrollando los procesos de iniciación a la docencia, para la meta inclusiva establecida por el sistema educativo nacional.

En esa dirección, cabe destacar, que muchos autores (Fanfani, 2003; Gentili, 2011; Lopater, 2014; Romero, 2011, etc.) señalan insistentemente como uno de los obstáculos para el desarrollo de la enseñanza inclusiva, la pervivencia de una concepción sobre el estudiantado heredada de otro momento histórico, que lleva a una representación homogénea de los mismos. Pese a que esto es indudable y un foco ineludible de atención, se concibe que los fenómenos difícilmente pueden ser explicados por un solo factor, por más importante que este factor resulte. Pero además, es importante considerar que ya han transcurrido algunos años desde que el Uruguay comenzó con una formación de profesores para educación media que tiene presente lo referente a atención a la diversidad, y que la literatura y las políticas educativas hacen hincapié en ello, derivándose esto en el aumento del número de dispositivos institucionales orientados a afianzar esa causa, a nivel de sus diversos subsistemas, y en la profusión de producciones académicas sobre el tema, y sin embargo la concepción del alumno modelo se mantiene. Esto implica que persiste aún la necesidad de comprensión de por qué en una formación y en contextos donde la inclusión se explicita como una meta, y es parte de la retórica de los actores educativos, la visión normalizadora y estandarizada de los estudiantes no se revierte. Echar luz sobre esta situación desde la visión más holística que se propone es parte de la justificación de esta tesis.

Pero además se ha considerado que la formación para la inclusión que está brindando el Plan 2008 se nutre mucho de doxa. Esto hace que muchas veces la adhesión, o no, a los ideales inclusivos se perciban asociados a rasgos intrínsecos de los sujetos y no como un posicionamiento derivado de un tipo de formación. En efecto, en forma coetánea se observa que noveles docentes que se han formado con su diseño curricular, se valen de expresiones y acciones contrarias a la enseñanza inclusiva, mientras que otros lo hacen en forma alineada con sus sustentos antropológicos y pedagógicos. Estás posiciones maniqueas afloran cotidianamente en los espacios educativos, a veces en forma sutil, a veces en forma vehemente. La superficialidad propia de este tipo de observaciones justifica también la necesidad de ampliar el conocimiento, máxime cuando se tiene la convicción de que los fundamentos de la enseñanza inclusiva trascienden ampliamente lo educativo e involucra formación en ciudadanía y el tipo de sociedad democrática que se quiere construir.

Por otro lado, se ha partido de la convicción de que el fin último de toda institución educativa es siempre el aprendizaje, pero en el caso de las de formación, el aprendizaje es

doblemente foco de interés. Interesan los procesos de aprendizaje de quienes cursan o han cursado la carrera, orientados a su propia formación, pero interesan también las concepciones sobre el aprendizaje de sus estudiantes de ámbitos medios, que desde esa formación se deriva, y las acciones que a partir de ellas desarrollan. Sobre esto último se entiende que las concepciones sobre qué, cómo y quienes aprenden es tan importante como adquirir en el proceso formativo, habilidades de enseñanzas que factibilicen y fomenten el aprendizaje, razón por la cual es pertinente centralizar la mirada en un aspecto que se infiere directamente de la noción de aprendizaje y que se ha buscado objetivizar con diferentes términos, pero que en la coyuntura del momento histórico en que se comienza este trabajo aparece como "dificultades" ante el mismo.

Este aparente obstaculizador de los aprendizajes tiene la peculiaridad de que se vincula directamente con esa misma acción de aprender y por lo tanto se adhiere especialmente al quehacer de los docentes en su ejercicio profesional. En este sentido, si se piensa por ejemplo en las respuestas ante la inequidad originada en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, estas en la mayoría de los casos provienen de otros niveles de concreción curricular, donde se definen sistema de becas, programas especiales, etc., y no específicamente de las prácticas docentes, aunque por supuesto estas también se ven involucradas. De la misma forma la exclusión por la imposibilidad motora de acceso a las instituciones educativas, que también requiere básicamente de la intervención de las autoridades educativas. En cambio, cuando la vulnerabilidad se deriva del propio proceso de aprender, por más que la gestión pública fomente el acceso de los estudiantes y tome diferentes medidas para insertarlos en ese proceso, creando por ejemplo Tutorías, son los docentes en el más micro nivel de concreción del currículum, los actores claves para alcanzar la calidad educativa que se aspira teórica y jurídicamente, y, por ende, en hacer efectiva una real inclusión.

Se ha percibido, por lo tanto, la necesidad de abordar este factor de exclusión en los procesos iniciales del desarrollo profesional, factor este estrechamente vinculado al aprendizaje y sus concepciones, buscando dar respuesta a algunas preguntas fundamentales. Ellas son:

- ¿cómo se vivencia, cómo se siente y cómo ha servido la formación inicial brindada por el Plan 2008 para la tarea inclusiva de los estudiantes con dificultades de aprendizaje?

- ¿cómo es el ejercicio profesional en contextos específicos de enseñanza media de los que se están formando y los que ya se graduaron con el Plan 2008, con respecto a la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?

- ¿cuáles son las concepciones antropológicas, sociológicas, pedagógicas y jurídicas que tienen hacia los sujetos circunscriptos dentro de las llamadas dificultades de aprendizaje, los practicantes del último año, los graduados y los demás actores involucrados en la formación y cuáles son sus representaciones sobre el aprendizaje, el enseñar, el qué se enseña y la profesión docente?

- ¿qué aspectos favorecedores y qué aspectos no favorecedores para el desarrollo de la enseñanza inclusiva, se pueden identificar en los espacios de formación inicial y en los de desempeño de los noveles egresados con el Plan 2008?

La versatilidad con que se desarrollan los procesos sociales avala per se la búsqueda de respuestas a estas interrogantes. No obstante, al involucrar dimensiones y aspectos de las subjetividades que los actores objetivan, sobre dos instancias que la literatura especializada refrenda como trascendentes para la formación profesional, se pretende adicionar una cierta cuota de integralidad a esas respuestas, que se concibe como ventajosa para la aprehensión de la complejidad antes aludida y por ende para la ampliación del conocimiento.

Objetivo general y objetivos específicos

Se ha ingresado al foco de interés anteriormente delimitado con el siguiente objetivo general:

- **Comprender los procesos formativos de iniciación a la profesión docente (formación inicial y etapa novel) para la educación inclusiva, a nivel medio, de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el Uruguay.**

Para ello se definieron los siguientes objetivos específicos**:**

- Identificar el desarrollo de los procesos de enseñanza a través del Plan 2008 de formación inicial, para la educación inclusiva de los estudiantes con dificultades de aprendizaje a nivel medio.

- Analizar y conocer los aportes de la formación inicial para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje a partir de la mirada del ejercicio

profesional concreto de docentes en formación y recién graduados en instituciones de enseñanza media.

- Describir las concepciones y representaciones que sobre el trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizajes tienen, los aspirantes a profesores de enseñanza media que están finalizando su formación inicial con el Plan 2008, los que ya son egresados del mismo, y los actores implicados en su formación.
- Delimitar elementos congruentes e incongruentes con el desarrollo de la educación inclusiva, tanto en la formación inicial como en desempeño efectivo de los docentes noveles.

Estos objetivos son la base del estudio realizado y los ejes estructurantes del informe de tesis que aquí se desarrolla, que se integra con esta introducción, en la que se plasman los aspectos que han sido su punto de partida, y en la que se abrevia, además, la organización y los contenidos de las demás partes que lo conforman, de acuerdo a lo que se expresa a continuación.

El marco teórico del trabajo se organiza a partir de dos grandes ejes temáticos distribuidos entre el capítulo I y el capítulo II. El primero de ellos se concentra en los aspectos formales que enmarcan los procesos formativos iniciales que se estudian y en las expectativas que recaen sobre los profesionales de la educación en la actualidad, teniendo en cuenta el contexto uruguayo. El capítulo II por su parte, se estructura en torno a la educación inclusiva, y en él se centraliza en primer lugar los aspectos genéricos de la misma y en segundo lugar los que refieren estrictamente al factor de exclusión que se focaliza. Se parte por lo tanto de los presupuestos teóricos de la enseñanza inclusiva, sus inconsistencias fácticas, las dimensiones que se involucran con su desarrollo, los antecedentes que permiten una aproximación al estado del arte, y se incursiona luego por las dificultades de aprendizajes, su alcance conceptual, la versatilidad y dispersión terminológica existente en su entorno, y el posicionamiento del sujeto cognoscente ante esta realidad.

El capítulo III presenta la metodología y se expresan y argumentan las decisiones metodológicas tomadas para alcanzar los objetivos definidos, así como las alteraciones originadas a colación de los cambios acaecidos en el proceso. Se detalla en él lo referente a características del estudio, su enfoque y las herramientas que se utilizan, y se precisa, además, el procedimiento metodológico de análisis, que incluye una reseña sobre los pasos iniciales que lo orientaron y enmarcaron.

Los resultados se presentan en los cuatro capítulos que le siguen. Estos se enseñan en correlación con los objetivos específicos delimitados. En el capítulo IV por lo tanto se centraliza lo referente a la formación inicial con el Plan 2008, en el V el ejercicio profesional en las instituciones medias, en el VI las concepciones y representaciones de los actores involucrados en el estudio y finalmente, en el VII, las congruencias e incongruencias detectadas en las instancias formativas enfocadas.

En el capítulo VIII se ofrecen las conclusiones a posteriori algunas discusiones en torno a los resultados obtenidos, y se insinúan algunas líneas prospectivas y de reflexión finales.

Posteriormente se presenta la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I: MARCO FORMAL DE LOS PROCESOS FORMATIVOS DE INICIACIÓN A LA PROFESIÓN DOCENTE Y EXPECTATIVAS DE FORMACIÓN Y DESEMPEÑO EN EL CONTEXTO URUGUAYO

1.1 La educación como derecho humano fundamental: trascendencia y desafíos

En las sociedades occidentales el derecho a la educación ha venido afianzándose en cuanto a su positivización, y hoy se erige y esgrime como un derecho humano fundamental, ya no solamente para la niñez y la juventud, sino para el ser humano durante toda la vida en cualquiera de sus etapas (Delors, 1996), aunque esto último no implica soslayar la importancia de las necesidades básicas de aprendizaje de las personas en esos primeros años de vida.

A este derecho se lo ubica jurídicamente en la categoría de los derechos sociales, derechos estos que gran parte de la doctrina es conteste en afirmar, que optimizan, cuando usufructuados, el desarrollo de todos los demás, incluidos los individuales. Pero no se puede obviar que, de todos los derechos de esta categoría, el derecho a la educación es el que condiciona más nítidamente el real disfrute de muchos otros. En esa dirección, expertos, órganos y organismos especializados en materia de derechos humanos, lo perciben en una posición especial en el conjunto de los derechos, sin que ello implique el no reconocimiento del *continuum* y la interdependencia que los caracteriza (Abramovich, 2006). El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, por ejemplo, a través de su *Observación General número11*, en su párrafo 2, expresa que el derecho a la educación "se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz" de otros derechos y como tal "es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos" (1999, p.1).

En efecto, el goce de este derecho otorga calificación para el trabajo, añade al sentido común otros fundamentos para los juicios y la comunicación que sustenta la libertad de expresión, favorece la reflexión y el manejo de la libertad, del consumo y del medio ambiente, introduce variables y dimensiones que posibilitan superar la visión de la vida como un mero sobrevivir, y así sucesivamente. Por lo tanto, desde esta perspectiva, negar este derecho o permitir que la educación se consume de forma pobre o inadecuada, implica no solo escatimar y negar múltiples otros derechos en forma simultánea, sino también en forma asincrónica, ya que esta realidad continúa afectando el completo disfrute de otros derechos durante todo el

ciclo vital de las personas (Pacheco, 2003, Pérez Murcia, 2007), al dejarlas por ejemplo más expuestas a fenómenos como la pobreza y la exclusión cultural.

Pero el derecho a la educación adquiere mayor relevancia aun, porque solo a través de su observancia se alcanza el cumplimiento del derecho a la educación en derechos humanos. Y a través de ella es más factible que los individuos tomen conciencia, por ejemplo, de los derechos y las obligaciones que enmarca toda relación social, sea esta de tipo familiar, laboral o política, de los valores que yacen en las normas sociales y de las imposiciones ilegítimas que se derivan muchas veces de las estructuras de poder existentes. Se concibe que:

> la educación en derechos humanos es un proceso de adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y reivindicar los propios derechos, sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales en conexión con la normativa interna (…)". (Cuéllar, 2013, pp. 8-9)

La educación en derechos humanos trasciende la enseñanza de los documentos jurídicos y los enfoques dogmáticos que de ellos se puedan desprender y se constituye necesariamente con las vivencias diarias de los ámbitos educativos (Cuéllar, 2013), esto es, no es solo un componente del currículo explícito sino también del implícito. Por ello el ejercicio de la tolerancia y la no discriminación que el encuentro con una alteridad que ya no es la de los integrantes de la familia o grupo primario en los que se socializan los estudiantes, es una de las posibles aristas que debiera ser generadora de aprendizajes en las instituciones educativas. En efecto las aulas y las instituciones deberían educar en función de los derechos humanos, principalmente porque no todos los hogares tienen herramientas para hacerlo (Pacheco, 2003).

La base jurídica del Uruguay prescribe que el derecho a la educación tenga como marco de referencia a la educación en derechos humanos a través del artículo 4 de la Ley General de Educación (n.º 18437), por lo que de la educación formal se espera pues, aunque sea un mínimo de conocimientos y deliberaciones sobre los valores humanos indispensables para vivir en comunidad, ya que se asume que sin ella es muy difícil tomar conciencia del alcance de los derechos humanos y superar las meras evocaciones de nomenclaturas, o las interpretaciones que se derivan de la simple lectura de los cuerpos normativos existentes. Y esta educación en derechos humanos, solo se puede dar, al amparo del cumplimiento del derecho a la educación.

Más allá de lo jurídico su importancia también se ve amplificada porque la educación repercute en otras dimensiones esenciales del ser humano. Aportes como los de Lev Vygotsky

y Jerome Bruner dejaron al relieve hace ya un buen tiempo, la trascendencia de los procesos educativos para el desarrollo personal y social de las personas. Y Martí (2005, p. 211), por ejemplo, concibe que "la educación es un eslabón esencial que media la relación entre desarrollo y cultura", lo que lleva a que cualquier tipo de obstrucción o limitación al derecho a la educación se proyecte en una obstrucción o limitación también en las otras dimensiones.

Por todo ello no resulta discutible hoy, que la educación es una de las vías más importantes de socialización y que muchos de los requerimientos para vivir en sociedad se adquieren con su usufructo. Pero, pese a su consolidación jurídica y a su consabida trascendencia a nivel personal y social, no todos los estudiantes que cursan enseñanza media en Uruguay lo usufructúan de la misma forma. En esa dirección Blanco (2006) por ejemplo, concibe que uno de los más grandes desafíos en América Latina es superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y el logro de aprendizajes, ya que es notoria la persistencia de las diferencias educativas, pese a las reformas que se impulsaron durante la década de los noventa en muchos países de la región, para mejorar acceso, calidad y equidad educativa. Uruguay como país partícipe de esa realidad persevera en el desafío, pero no ha logrado aun ni siquiera la universalización de la enseñanza media.

En esa dirección De Armas y Retamoso, en estudio realizado en el 2010, constatan que un 71% de los jóvenes culmina la enseñanza media básica en el Uruguay y solo un 39% la media superior. Y al analizar la evolución de la educación media en Uruguay a través del tiempo, verifican los modestos avances que el país ha logrado en el transcurso de las cuatro o cinco décadas anteriores a esa fecha, en cuanto a la "ampliación" (ya que no se permiten ante la situación ni siquiera hablar de universalización) del egreso de la enseñanza media, en comparación con países de la región y con los conceptualizados como desarrollados. Diversos informes y estudios posteriores dan cuenta de las dificultades que aún subsisten respecto a la culminación de Ciclo Básico y el acceso y finalización del trayecto superior (INEEd, 2014, INNEd, 2017b, etc.), situación que llevó a que la Administración Nacional de Educación Pública se fijara como meta para el quinquenio 2015- 2019 la universalización de la Educación Media Básica y la duplicación de los egresados de la Educación Media Superior. No obstante ello, en el documento *Estado de Situación. Logro de METAS ANEP año 2018* que figura en la página observatorio de la misma, se afirma que en los últimos años la mejora es lenta y sostenida, pero la distancia con la meta fijada es significativa. En efecto se asume que "el sistema educativo uruguayo logra que toda una generación culmine la educación primaria, dos de cada tres terminen la Educación Media Básica y sólo un 40 % complete la

Educación Media Superior" (ANEP, 2019, p. 150), lo que deja de manifiesto que los desfasajes con las aspiraciones que se derivan de los preceptos teórico jurídicos están muy lejos aún de concentrarse solo en requerimientos de calidad y que la inequidad es aún un rasgo característico del sistema medio.

Y así como otros excluidos o *vulnerabilizados*, en términos más amplios como los utilizados por Vaillant (2013), los estudiantes que el mismo sistema define como con dificultades de aprendizaje, son proclives a sufrir rezago o desafiliación, por lo que no resultaría aventurado afirmar que son parte de los que sufren la expulsión del sistema. Pesa sobre ellos, además, el recurrente cuestionamiento a la calidad de la enseñanza que se les brinda.

Pero, pese a que no se han subsanado necesidades reales, ni resuelto muchos de los problemas a los que se enfrentan diariamente estos y otros estudiantes, el reconocimiento jurídico de la calidad de sujeto de derecho que tiene toda persona, así como el del carácter fundamental del derecho a la educación, definen un punto de partida importante que obliga a los encargados de las políticas educativas a direccionar la mirada a esos jóvenes que aún no lo usufructúan cabalmente. Los dos apartados que siguen contienen las normas jurídicas que prescriben lo antes expresado y que enmarcan no solo la instancia de formación inicial y la de desempeño en los espacios medios, sino todo el sistema educativo uruguayo.

1.1.1 Marco jurídico internacional del derecho a la educación

La consagración en instrumentos jurídicos internacionales del derecho a la educación es vastísima. Sumariamente, el Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, los Arts. 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, el Art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, son solo una escasa (aunque sustancial) muestra de los que se pueden citar si se quiere dar aval jurídico a este derecho. Este último, por ejemplo, enuncia en su artículo 13 que:

> 1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente (…)

Asume relevancia a nivel internacional el órgano de aplicación y supervisión del derecho a la educación creado a partir de este Pacto (abreviado como PIDSEC), el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales por ser el que más avanzado en su definición (Abramovich, 2006) a partir de lo que se conoce como *Observaciones Generales*, pero también la figura que la Comisión de Derechos Humanos de la ONU creo en 1998: el Relator Especial sobre el derecho a la educación.

Pero el sistema regional americano también ha concentrado su atención en este derecho y cuenta con una profusa producción jurídica y doctrinaria. Como parte de ella se puede citar a la Declaración Americana de los derechos y deberes del hombre y la Convención Americana sobre derechos humanos o Pacto de San José de Costa Rica. Tiene suma relevancia también el Protocolo Adicional a la Convención que se conoce comúnmente como Protocolo de San Salvador que en su artículo 13 numeral 3 expresa que: "la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implementación progresiva de la enseñanza gratuita".

Sobre el derecho a la educación de las personas delimitadas escolarmente como con dificultades de aprendizaje, es de relevancia también en materia jurídica internacional, por el entrecruzamiento conceptual al que se alude más adelante, la aprobación por las Naciones Unidas de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* en 1993, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:

Acceso y Calidad en 1994 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006, que entró en vigencia en el 2008.

La atención a este derecho a nivel internacional es cada vez más ostensible y se proyecta en la búsqueda de vías que auxilien en la consumación de su real usufructo. En ese sentido, la Conferencia de Jomtien en Tailandia en 1990, el Foro de Dakar en el 2000, así como la Declaración de Incheón en la República de Corea en 2015, permiten visualizar un mapa de ruta muy claro para los Estados: el de educación para todos sin exclusiones y durante toda la vida. Las recomendaciones acerca del fomento de la equidad y la búsqueda para atenuar las desigualdades y eliminar las discriminaciones de los grupos más vulnerables, se han convertido hoy en compromisos con la consolidación de una educación pública gratuita, de calidad, inclusiva y equitativa, como se ha hecho explícito en la de Incheón, compromiso este último asumido hasta el 2030.

A partir de las ratificaciones o adhesiones de los tratados y pactos y en armonía con lo que sobreviene de conferencias, foros, declaraciones y observaciones (aunque estas últimas no tengan el efecto vinculante de los primeros) los Estados Parte se han abocado a consolidar propuestas educativas que hagan efectivo el derecho a la educación. Paralelamente se han ido creando mecanismos de seguimiento que observen los avances, retrocesos o estancamientos que puedan tener los diversos países, a partir de indicadores cuantitativos e insumos cualitativos, obteniéndose así una aproximación mucho menos simplista que en otros momentos históricos, a la realidad de cada Estado, en relación a este derecho. El llamado *esquema de las 4-A* del derecho a la educación, que incluye cuatro dimensiones desarrolladas por la ex Relatora Especial de la ONU, Katarina Tomasevski en el *Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación* (1999, pp. 17-27) al Consejo Económico y Social de la ONU y otros informes posteriores e instrumentos orientativos como la Observación General N.º 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, son trascendentes para esa evaluación más integral que hoy se requiere.

A través de las 4-A se valora las dimensiones: asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de los sistemas educativos. Desde la primera se observa entre otras cosas si hay instituciones y programas disponibles en una cantidad que satisfaga la demanda de los estudiantes, si la infraestructura edilicia es apropiada (en todos los sentidos posibles, seguridad, higiene, etc.), si los materiales son suficientes y adecuados, y si se cuenta con docentes calificados y con remuneración competitiva.

Desde la segunda se observa si además de disponible las instituciones y los programas son accesibles a todos sin discriminación. Y la Comisión de Derechos Económicos Sociales y Culturales recomienda, a través de la Observación General 13 (1999), prestar atención en: 1) la no discriminación, ya que la educación debe ser accesible a todos sin discriminación por ningún motivo, debiendo además atender las situaciones de vulnerabilidad existentes, 2) la accesibilidad material, lo que implica considerar si los sistemas educativos tienen una oferta razonable en cuanto a posibilidades de acceso geográfico y en los casos donde esto no es posible, si existe previsión de uso de la tecnología, y finalmente 3) la accesibilidad económica, asociada a la gratuidad de la enseñanza.

Desde la adaptabilidad se observa entre otras cosas, si las propuestas de enseñanza se adaptan a las necesidades de los estudiantes, y no lo inverso, si las mismas favorecen la permanencia de todos en los espacios educativos, si se ha buscado subsanar o revertir los factores y las situaciones que obstaculizan la adaptación de los discentes y si se brindan los apoyos necesarios para los que lo necesitan.

Finalmente, desde la aceptabilidad se valora si existen mecanismos que regulen la calidad de los programas de estudio y de las prácticas pedagógicas, lo que implica necesariamente en este último caso, la valoración de la calidad de los métodos pedagógicos y los recursos que los profesores utilizan. Pero se valora también si la educación se desarrolla dentro de los parámetros de pleno ejercicio de los derechos humanos, si las políticas educativas están orientadas a afianzar la educación como derecho social, y un sinnúmero de otras aristas que refieren a la forma y el fondo de la educación que brinda cada Estado Parte.

El análisis de estas 4-A redunda en beneficio de la identificación de decisiones y acciones que cada uno de los Estados Parte toma con el objetivo de consolidar la educación como derecho, pero también permite identificar las carencias, los obstáculos, las tendencias e inacciones que anidan en las políticas educativas de cada uno de ellos. El monitoreo que este y otros instrumentos posibilitan, permiten luego la elaboración de recomendaciones y el seguimiento del plan de acción progresivo que se prescribe para quienes han ratificado muchas de los documentos jurídicos antes citados, en especial el Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales, lo que incluye la valoración del uso exhaustivo que deben hacer de los recursos y medios para cumplir con las obligaciones que han asumido. Como lo expresó Tomasevski (2005) hace ya algunos años “los indicadores deberán captar el grado de compromiso y capacidad de los gobiernos para traducir lo normativo a la realidad” (p.343).

Esta perspectiva de las 4A ha sido creada básicamente para el análisis de la situación de los Estados como se ha expresado, y esa ha sido su utilidad principal, pero las dimensiones e indicadores que la conforman resultan insoslayables para el análisis situacional del derecho a la educación de los sujetos de derecho que específicamente en este estudio interesan, esto es, el derecho a la educación de los estudiantes que el sistema considera que presentan dificultades de aprendizaje, derecho este que se mira a través de la formación y el desempeño de sus docentes. Consolida esta percepción la existencia de estudios que constatan que los factores exógenos al sistema no son los únicos que tienen incidencia en las decisiones de los adolescentes de permanecer o desvincularse del sistema educativo medio (Aristimuño, 2009; De Armas y Retamoso, 2010; González, 2006; INNEd, 2017; Pereda, 2016, entre otros) sino que los factores de naturaleza educativa también dejan su impronta en esas decisiones, razón por la cual los componentes del derecho a la educación antes someramente aludidos, no pueden ser soslayados.

En efecto, este enfoque incita a apreciar cómo se está formando a los docentes para la función social de la educación, a conocer si desarrollan prácticas adaptadas a las necesidades de los discentes, a partir de contenidos relevantes, de calidad, adecuados culturalmente y acorde a los Derechos Humanos; e incita también a conocer si las instituciones medias y de formación cuentan con los medios adecuados para que el proceso educativo se efectivice de forma pertinente para todos, si sus actores atienden las diferencias proyectando acciones que tienen presente lo físico, lo económico y lo pedagógico curricular, y si la enseñanza que reciben los estudiantes es satisfactoria para ellos, entre otros aspectos.

De la misma forma son básicas para el análisis todas las producciones internacionales netamente jurídicas, ya que estas son el marco prescriptivo primario de los procesos formativos iniciales de la profesión docente. El efecto vinculante que tienen para los Estados Parte luego de su ratificación o adhesión, exige a estos, adecuaciones en el derecho interno, así como ajustes estructurales y funcionales. La adecuación estructural y funcional se orienta a la búsqueda de propuestas educativas de equidad, que atiendan a la diversidad y que hagan efectivo el derecho a la educación de todas las personas. La adecuación normativa por su parte busca la debida coherencia con los documentos internacionales con miras al logro de esos objetivos, los que pasan a estar amparados también en el ámbito nacional. Organismos como la UNESCO y la OCDE contribuyen desde su labor con la consecución de los mismos.

1.1.2 Marco jurídico nacional

Pese al efecto vinculante aludido en el apartado precedente, a nivel constitucional no ha existido en el Uruguay una adecuación normativa específica del derecho a la educación. La Constitución data de 1967 y hasta el presente no se han impulsado reformas para alterar lo que en ella se explicita sobre este derecho, por lo que, pese a ser el principal instrumento jurídico de derecho interno, sigue valorizando a la educación solamente a través de la determinación de su obligatoriedad y gratuidad. Pero a pesar de que los avances jurídicos internacionales no permearon el lenguaje explícito constitucional, si lo han hecho a través de actos legislativos lo que implica que el efecto vinculante posee total vigor. En efecto, tratándose de derechos humanos, es asumido por gran parte de la doctrina que luego de aprobadas las leyes por el poder competente, estas, pese al rango legal, tienen valor constitucional, e incluso, status supra constitucional por aplicación del Art. 72 de dicha Constitución (Uriarte, 2013).

Y en ese proceso de ajuste de leyes del derecho interno, post ratificación de normas jurídicas internacionales, es importante la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia (ley n.º 17.823) en el 2004, y la Ley General de Educación (n.º 18.437) en el 2008, que sí definen explícitamente al derecho a la educación como un derecho humano fundamental e intrínseco a la condición de persona. Los artículos 1 y 2 de esta última, por ejemplo, expresan que:

> Artículo 1º- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.
>
> Artículo 2º- Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.

Desde la producción jurídica de los últimos tiempos, por lo tanto, el Uruguay ha buscado instar a una educación menos selectiva, más equitativa y de calidad para todos. Pero es muy difícil que las normas y las herramientas y medidas que ellas crean y disponen, puedan por sí solas hacer efectiva una nueva realidad. Por tal razón, traducir en los hechos las intenciones legales explicitadas en las normas de derecho interno, ha implicado un arduo proceso, no exento de luchas y contradicciones, y cuyo análisis deja casi siempre de manifiesto la necesidad de mejora, principalmente porque el derecho a la educación debe ser entendido como derecho a una educación de calidad, no reducido por lo tanto a una cuestión

de acceso. Así lo establece, por ejemplo, la citada Ley General de Educación, que en su artículo 72 enuncia que entre los derechos de los educandos se encuentra los de:

> A) Recibir una educación de calidad y acceder a todas las fuentes de información y cultura (…)
>
> B) Recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje.

Pero además, a través de esa misma ley el Estado uruguayo se posiciona en un rol protagónico en cuanto a las acciones y decisiones necesarias para alcanzar la calidad educativa. Una rápida lectura a sus artículos 8 y 18 permite comprobar el compromiso del mismo con esta acepción de la educación.

> Artículo 8º- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.
>
> Artículo 18- El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. El Estado asegurará a los educandos que cursen la enseñanza pública obligatoria, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Promoverá su máximo aprovechamiento para la educación, su uso con sentido y su apropiación por parte de los educandos.

Esta sinopsis normativa deja en evidencia que la dimensión jurídica está en consonancia con los rasgos elementales que la literatura especializada atribuye a la educación cuando vinculada a la calidad. En ese sentido, no existe calidad educativa si no se proponen procesos de enseñanza que puedan ser aprehensibles desde la singularidad de cada estudiante y si no se brinda concomitantemente los apoyos necesarios para que esa singularidad sea atendida. Como expresa Blanco (2006) la educación es de calidad si da respuesta a la diversidad estudiantil y si la enseñanza y los apoyos pedagógicos se adecuan a la situación y peculiaridades de cada discente.

Desde la perspectiva normativa, por lo tanto, se infiere que los estudiantes identificados como con dificultades de aprendizaje, que están frente a frente con los docentes en las aulas, tienen el derecho, cualquiera sea esa dificultad, a estar en ellas y a que se

desarrollen y fomenten procesos educativos adecuados, orientados a la referida calidad. Y el Estado a su vez, la obligación de impulsar medidas para que esto así sea.

Sobre esto último es importante precisar que si bien el derecho a la educación es un derecho social, y los Estados ante esta categoría de derechos se mantuvieron durante mucho tiempo en el cumplimiento de las libertades negativas, imponiendo por ejemplo límites y obligaciones para evitar sus violaciones, en la actualidad, y derivado de los avances jurídicos universales e interamericanos, se posicionen en obligaciones de hacer, ubicándose por lo tanto sus responsabilidades en el campo de las libertades positivas (Abramovich, 2006). Esto implica que el Estado no tiene solo obligaciones de respetar y proteger, sino también de actuar, de ofrecer, de fomentar.

A través de la Ley General de Educación, además, se extiende el período de obligatoriedad de la enseñanza a 14 años, por lo que en el Uruguay después de su aprobación (2008) no solo la Enseñanza Media Básica o Primer Ciclo es obligatoria, sino también Segundo Ciclo, o Bachillerato como comúnmente se expresa. De ello se concluye que para los estudiantes que aquí se centralizan, toda la enseñanza media es obligatoria, y en toda ella están amparados por los preceptos normativos antes aludidos.

Abona en dirección a lo anterior, y resulta sumamente trascendente, el mandato de esta ley en cuanto a los rasgos de los procesos educativos, ante los que ella misma define como *sujetos de la educación*. El artículo que sigue, que se reproduce íntegramente enuncia que:

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

No es facultativo de los educadores por lo tanto el colocar en el centro de sus enseñanzas a los estudiantes, sino que ello es claramente prescriptivo. La singularidad de cada uno es el punto de partida ineludible de toda acción, decisión o situación en la que se los involucre con fines educativos. La calidad que ostentan todos, obliga a que estas sean programadas siempre en función de ellos, de lo que se deriva que el mismo deber está presente cuando el sujeto de la educación, es un estudiante con dificultades de aprendizaje.

Todo este soporte normativo sucinta y parcialmente presentado, lleva a considerar que es cada vez mayor la necesidad de generar políticas educativas efectivas que se orienten a alcanzar una educación de calidad y equitativa para todos, ya que la mera existencia de la norma no asegura ni la pertinencia de las propuestas educativas que se efectivizan en el nivel

más micro del currículum: las aulas, ni asegura la calidad de los procesos que en estas se producen. Por ello es importante analizar el qué y el cómo de la formación docente de los profesores de enseñanza media, para que estos puedan (o no) desarrollar luego, en sus respectivos espacios laborales, prácticas de enseñanza acordes al derecho a la educación de calidad que tienen sus educandos, a la luz de lo que establecen los preceptos legales del derecho interno. Pero también lo es, examinar las peculiaridades de esos espacios laborales, porque si bien el Uruguay es un país que se estructura internamente como unitario, y que por tal razón sus leyes tienen un alcance nacional, el modus operandi de los subsistemas que reciben a los docentes luego de su egreso, e incluso de las instituciones dependientes de cada uno ellos, es diferente, por lo que no necesariamente proyectan a la realidad de la misma forma las pretensiones jurídicas generales. Se agrega a esto, además, que los dos subsistemas que se implican en este estudio toman sus decisiones administrativas y curriculares con un cierto grado de independencia, grado este permitido por la posición que tienen en el organigrama de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), que los ubica al mismo nivel pero por debajo del órgano principal, el Consejo Directivo Central (CODICEN).

Se concibe luego que los resultados educativos no están asegurados por las propuestas que, siguiendo lo que determinan las leyes, se hacen a nivel nacional, sino que las características del contexto y la forma de organización de las comunidades educativas tienen una insoslayable incidencia en el éxito o fracaso de las mismas.

Por otro lado es importante considerar, que siguiendo lo estipulado por el derecho interno, y en consonancia con el derecho internacional, el Estado uruguayo ha tomado medidas en los últimos tiempos, orientadas a acelerar el proceso de incorporación de los adolescentes al nivel medio, buscando con ello consolidar el aspirado escenario de universalidad. Pero las medidas tomadas están lejos de atenuar la preocupación por un bien público (art. 2 de la ley 18.437) y social como lo es la educación para todos, ya que no solo esta arista referida al acceso requiere aún atención, sino principalmente, la formación de los docentes. En efecto la calidad educativa solo se alcanza si los docentes logran desarrollar prácticas educativas adecuadas en aulas que ya son sumamente heterogéneas.

Luego, dentro del panorama normativo del contexto uruguayo, el preestablecido derecho a la educación y el *mandato de obligatoriedad*, utilizando expresiones de Cristóforo, Martins y Miguez (2017) se enfrentan a la realidad efectiva de la formación y de las aulas de enseñanza media y conforman el telón de fondo más inmediato de la parte del escenario que

en este estudio se busca aprehender. La existencia de una oferta educativa gratuita y de libre acceso son, no obstante, puntales en un proceso claramente aun inconcluso.

1.2 La formación docente inicial de profesores de enseñanza media: el Plan 2008

El efecto vinculante de los avances jurídicos referidos al derecho a la educación, ya mencionados en el apartado anterior, se ha derivado en la integración de diversas propuestas en cada uno de los subsistemas del sistema educativo uruguayo, tendientes a lograr una educación menos excluyente para quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. Tal como lo afirman Vásquez y Borgia en el 2014, las políticas de inclusión son un asunto de discusión de la agenda pública del Uruguay, conjuntamente con la mejora de la calidad educativa, la relación educación-trabajo, la incorporación y los usos de las TIC, cuestiones todas cuya importancia no ha declinado hasta el presente.

Los estudiantes calificados como con dificultades de aprendizaje son algunos de los que han ameritado la atención de las autoridades y en el caso de la formación docente, es con el Plan 2008, aprobado en la primera década del Siglo XXI, que comienza a observarse un interés más sobresaliente hacia ellos. Cabe precisar que en el Uruguay la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) cuyo órgano central es el Consejo Directivo Central (CODICEN) como se expresó en el apartado precedente, tiene a su cargo la formación docente desde uno de sus subsistemas: el Consejo de Formación en Educación (en adelante CFE), subsistema este encargado de la formación de profesores para la enseñanza media, maestros de primaria y maestros técnicos. Y el actual Plan de formación del CFE se conoce como *Sistema Nacional Integrado de Formación Docente*, o más comúnmente como *Plan 2008* (o SUNFD por su designación originaria) y fue aprobado por Acta n.º 63, Resolución n.º 67 el 18 de octubre de 2007.

Formarse con el Plan 2008, implica para los aspirantes a profesores de enseñanza media, cursar las materias del denominado *Núcleo de Formación Profesional Común* (en adelante NFPC), que están distribuidas en los cuatro años de la carrera. De acuerdo a lo que se puede leer en el *Documento Final* (ANEP, 2007) del SUNFD, con el NFPC se busca dar centralidad a determinados saberes "que tienen relación con el hecho educativo como objeto común de análisis teórico/práctico en el que se inscribe el trabajo de cualquier trabajador de la educación sea maestra/o, profesor/a o maestro/a técnico" (p.27). Se expresa en este mismo documento, que es este núcleo de asignaturas que le da sustento al perfil docente que

caracteriza la profesión, y que permite en esos cuatro años de la carrera, la construcción de una identidad profesional, desde la articulación con la formación disciplinar y la didáctica-práctica docente.

El NFPC comprende asignaturas que se corresponden con lo que comúnmente se llama Ciencias de la Educación y otras asignaturas y seminarios que refieren a temas que, como se expresó en el párrafo precedente, se consideraron importantes para el análisis y abordaje del hecho educativo. Tal el caso del seminario que en este trabajo adquiere relevancia, el que, temporalmente, se ubica en el último año de la propuesta de formación. La figura que sigue, que se encuentra en el documento fundacional del plan, resume lo expresado.

Figura 2

Ubicación del Seminario en el Núcleo de Formación Profesional Comun del Plan 2008 de Formación Docente

	Asignatura	CH
1	Pedagogía I	3
	Sociología	3
	Psicología Evolutiva	3
	"Lengua/Id. Español"	3
	Observación y Análisis de las Instituciones Educativas.	3
	Total	15
2	Pedagogía II	3
	Sociología de la Educación.	3
	Psicología de la Educación.	3
	Teoría del Conocimiento y Epistemología.	3
	Seminario	1
	Total	13
3	Historia de la Educación	3
	Investigación Educativa.	3
	Informática	3
	Seminario	1
	Total	10
4	Filosofía de la Educación	3
	Legislación y Administración de la Enseñanza.	3
	Lenguas Extranjeras	3
	Seminario	1
	Total	10

Ciencias de la Educación | Asignatura Teórico - Prácticas | Seminario

Nota. Fuente: SUNFD- ANEP: http://www.cfe.edu.uy

Cuando se aprobó el Plan 2008, este seminario se identificaba como: *Seminario de Dificultades de Aprendizaje*, pero en el 2017 cambia de designación, pasándose a llamar de *Aprendizaje e inclusión*. Conjuntamente con el cambio de denominación se altera también, por Acta n.º 31, Resolución n.º 40 de setiembre de 2017, la propuesta programática existente hasta ese momento, ya que la primera versión no contaba con contenidos explícitos prescriptos. En ambos casos la carga horaria establecida es de 30 horas anuales. Dicho seminario cuenta con esporádicos y reducidos antecedentes (por ejemplo, el seminario *Problemas de Aprendizaje* en el plan magisterial de 1992), por lo que se considera como un hito en la historia de la formación docente, su introducción en la malla curricular.

El cambio antes aludido, se implementa a partir del 2018 y se acompaña por otro que es la designación de una figura referente sobre inclusión. Es importante precisar aquí, que las alteraciones acaecidas a nivel global o de disciplinas específicas han sido desestimadas, por no tener relación directa con el objeto de estudio, pero estas, que por el contrario se vinculan directamente con su construcción, no se han soslayado, sino que se han integrado al proceso de investigación.

En esos cuatro años de formación, el NFPC se complementa con el trayecto correspondiente a la Didáctica-Práctica, que se desarrolla durante segundo, tercero y cuarto año, ya que en primero existe una asignatura denominada *Introducción a la Didáctica* pero sin práctica pre profesional. Y finalmente se termina de completar con todas las asignaturas correspondientes a la especificidad disciplinaria de formación, cuya oferta varia de una institución de formación a otra, pero, considerando las tres instituciones que en este trabajo se enfocan, las especialidades son: Astronomía, Ciencias Biológicas, Ciencias Geográficas, Comunicación Visual, Derecho, Educación Musical, Español, Filosofía, Física, Historia, Inglés, Italiano, Literatura, Matemática, Química, Sociología, Informática y Portugués. Esta propuesta formativa sufrió algunos ajustes posteriores, por ejemplo, en el 2010, en algunas de esas disciplinas, tales como: Sociología, Historia, Física, Química, Biología y Matemática, pero que no alteraron lo central del mismo a efectos de este trabajo. En una de esas instituciones además, se ofrece la formación de maestros técnicos bajo la misma propuesta del Plan 2008, que también tuvo algunas modificaciones (por ejemplo, proyecto final, pasantía técnica y creditización) pero, como en el caso anterior las mismas no refieren a la temática aquí se aborda.

Las peculiaridades del Plan 2008 antes señaladas permiten afirmar que la gran mayoría de los profesionales de la enseñanza media egresados a partir de fines del año 2011 (ya que el

plan tiene una duración de cuatro años), cuentan en su trayectoria de formación inicial con un abordaje específico sobre lo referido a dificultades de aprendizaje. Se señala la mayoría y no todos, porque pese a que el Plan 2008 es el vigente, existe una alta tasa de rezago en formación docente, tal cual lo constatan diversos estudios (CIFRA, 2012, UNESCO, 2015, entre otros), y los aspirantes a profesores que comenzaron su carrera en otro plan y que optaron por mantenerse en él, siguen egresando con otro diseño curricular y sin el abordaje específico antes aludido. Ninguno de estos egresados, por lo tanto, pese a ser noveles, ingresan como sujetos de estudio en esta investigación. Tal el caso de los que cursaron el *Plan 1986* en una de las instituciones de formación que se ha seleccionado como integrante del universo de estudio y el *Plan 1997* y el *Plan 2005,* en las otras dos instituciones seleccionadas. Tampoco lo hacen los que cumplen su formación a través de la modalidad, semi libre, establecida a partir de la década de 1970.

Los citados planes fueron suplantados formalmente por el que en este estudio interesa, que se impone como plan único para la formación docente de todo el país a partir del 2008. De esa calidad se deriva su conocida abreviación, SUNFD (Sistema Único Nacional de Formación Docente), aunque se aprueba luego como *Sistema Integral Nacional de Formación Docente* como se expresó anteriormente. Previo a su aprobación, por lo tanto, regían simultáneamente diferentes planes de formación en el país.

Pero en el Plan 2008 se detectan, además, otras intenciones de formación inclusiva. En sus fundamentos se arguye que: "Frente a la situación de segmentación de la sociedad uruguaya "urge la construcción de un modelo educativo incluyente (…) que colabore a revertir rápidamente esta situación y concrete un modelo de desarrollo humano integral" (ANEP, 2007, p. 16)

En la misma línea se explicita la necesidad de formar a docentes para una enseñanza situada y singular, que tiene como punto de partida a los estudiantes, sus necesidades, deseos y vías posibles de aprendizaje, esto es para que puedan atender las especificidades de sus estudiantes:

> … el futuro docente, debe formarse de tal manera que todos los conocimientos que adquiera puedan ser transpuestos a estudiantes específicos, de un aula específica en un instituto y comunidad específicos. Como es obvio que no pueden conocerse a priori todas las situaciones con las que se encontrará a lo largo de su vida profesional, debe tener muy integrada la actitud que el enseñar debe comenzar desde el aprender, para ello hay que conocer en cada situación qué necesitan aprender sus estudiantes, que desean aprender y cómo pueden aprender. (ANEP, 2007, p. 6).

A su vez, en la sección que refiere al *Perfil de egreso del profesional docente* se declara, entre otras particularidades, que ser docente supone un profesional:

- Que asume su condición de "sujeto situado" en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico.
- Creador y defensor de cultura, promotor del desarrollo del sujeto, tanto en la dimensión individual como colectiva. (…)
- Capaz de desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en el marco de las políticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria, fundada en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos. (…)
- Comprometido con la formación integral de sus estudiantes. (…)
- Formado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar (sic) dispuesto a coordinar los diferentes ámbitos inter y extra institucionales.
- Capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlas con sus colegas y plantear alternativas (actitud investigativa, reflexiva y creativa). (…)
- Que reafirma su condición de enseñante y por tanto su compromiso con los procesos educativos. La condición de enseñante exige al profesional docente, formarse tanto en sus finalidades como en su contenido de manera integral: "saber y saber enseñar, conocer a quien enseña y para qué enseña". (ANEP, 2007, p. 22)

Estos y otros rasgos y competencias que conforman el perfil de egreso al que se aspira con el Plan 2008, contienen muchas de las exigencias que implícitamente se requiere para desarrollar una pedagogía inclusiva en las aulas, de acuerdo a lo que se detalla en próximos apartados. Esto implica que existe una coherencia entre las aspiraciones de formación del mismo con los aportes teóricos de diversos campos del saber, como la pedagogía, la didáctica y la sociología.

Todas las intenciones mencionadas precedentemente, que hacen parte de la fundamentación del plan, son acompañadas por el ingreso del seminario antes referido al currículo explícito, de lo que se infiere la existencia de una búsqueda de formación de profesionales que puedan aportar en la cimentación de un modelo incluyente. El cambio de nombre del seminario y la designación de un referente a nivel nacional, también se interpretan como parte del interés que para el subsistema de formación tiene el tema, pero de esa interpretación no se desprende a priori una valoración acerca de la pertinencia, relevancia o repercusión de estas alteraciones puntuales más recientes, en la realidad del sistema formativo uruguayo, así como tampoco sobre las que hacen parte de la propuesta original en relación a los planes precedentes. Pero no se puede omitir, no obstante, que, tal como se enuncia en el

apartado que sigue, un modelo unificado o fusionado genera mayores expectativas en cuanto a posibilidades de alcanzar la formación que teóricamente el Plan 2008 pretende.

Tampoco se puede soslayar, porque es fácilmente observable, que para los estudiantes que se les asigna la condición de "con dificultades" en la educación media, el fracaso, la desafiliación y el rezago, son situaciones muy frecuentes, pese a que ya hace algunos años que se están desempeñando los profesionales graduados con este plan en ella. Sobre esta realidad, cabe precisar, que se parte de la convicción de que la selección de asignaturas, seminarios y talleres de un plan, exteriorizan representaciones que tienen a priori quienes están a cargo de su estructuración, representaciones estas que definen el ingreso de esas unidades al currículo y generalmente insuflan además intenciones transversales al mismo. Pero se concibe también que una propuesta de formación para la inclusión, desborda ampliamente lo que puede circunscribirse conceptualmente en estas unidades curriculares, por lo que las peculiaridades del diseño curricular de formación docente antes descriptas, son un factor clave para el cambio, pero no necesariamente alteran *per se*, comportamientos humanos, en este caso, comportamientos asociados a prácticas educativas.

En esa dirección no se puede soslayar, que a comienzos de siglo autores como Rodríguez Zidan (2002) percibían todavía en la formación de los profesores de enseñanza media, una continuidad del modelo positivista francés, que tuvo como meta preparar funcionarios para el Estado, orientado por el interés propio de la época de consolidar los Estados Nación. Y Vaillant (2002) por su parte en la misma época, diagnostica, a partir de varios elementos, a la formación de docentes del Uruguay como la más adversa de América Latina, por lo que el cambio de plan se implementa con un trasfondo y una historia que no se puede obviar. En efecto, se asume que existen siempre como telón de fondo de un escenario educativo, concepciones y convicciones de índole pedagógica, epistemológica y antropológica, que entorpecen, obstruyen o estimulan el desarrollo de una propuesta curricular.

Por lo anterior, adquieren relevancia en este trabajo los diversos actores involucrados en la formación de formadores y quienes se gradúan y ejercen luego como profesionales de la docencia. La puesta en marcha de un plan se consuma con los primeros y se valora a través de las prácticas educativas de los segundos, por lo que no se los puede eludir, asignando autosuficiencia a un cambio de plan.

Aspectos relacionales e intersubjetivos del desarrollo curricular tampoco pueden ser obviados, por lo que es prioritario captar las peculiaridades de implementación *in situ.* Se asume siguiendo a Pérez Gómez (2010) que "la formación del profesional de la educación, de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias profesionales fundamentales, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor, de los procesos teoría-práctica" (p.45). Y en el caso de este estudio interesan, en primer lugar, los procesos teoría-práctica desde el contraste de las intenciones del plan con su efectiva implementación, en segundo lugar, interesan los procesos teoría-práctica en el desarrollo del currículum del Plan 2008 con la primera inmersión autónoma al espacio áulico (a partir de la mirada de los practicantes del cuarto y último año de formación) y en tercer lugar, interesan los procesos teoría-práctica considerando las contribuciones o las insuficiencia del plan para la inmersión al aula ya como profesional (desde la visión de los egresados del mismo).

1.2.1 El modelo de formación propuesto por el Plan 2008

El sistema educativo uruguayo no tiene una larga historia de inclusión educativa. La presencia aún de una educación especial para estudiantes con ciertas características a nivel de primaria y secundaria, denuncia la pervivencia de la propuesta de educación del siglo XX. Y, entrando en la tercera década del siglo XXI, la educación inclusiva sigue buscando consolidarse en ese sistema que no fue ni pensado, ni organizado, ni diseñado con tal fin. En ese escenario se instaura el Plan 2008.

Hoy muchos países en el mundo están buscando la reforma de sus sistemas de formación para que, como dice Gerardo Echeita (2012) se pueda pasar finalmente de la retórica de los principios a la realidad de los hechos, y los docentes ya desde el comienzo de su vida profesional, "se sientan suficientemente competentes para planificar, desarrollar y evaluar propuestas educativas inclusivas" (p.9).

Autoras como Stayton y McCollum (2002), Florian (2013) y Jelas (2010) creen que, si se quiere formar para la diversidad y hacer así a las escuelas más inclusivas, los programas tradicionales homogéneos y separados de educación común y especial deben quedar atrás. Perciben además a estos también llamados programas de dos vías (Nash y Norwich, 2010), como barreras para la inclusión y el aprendizaje de las nuevas competencias docentes. En el Uruguay no existen este tipo de programas para la formación de profesores de enseñanza media, esto es, no existe un currículo especial de formación de grado, paralelo al Plan 2008,

pero esta única vía no necesariamente garantiza la formación inclusiva, ni la inexistencia de otro tipo de barreras.

Y la formación inicial del profesorado es imprescindible para consagrar los principios inclusivos. Tal como lo constatan Echeita y Verdugo (2004), Vélez Calvo, Tárraga Mínguez, Fernández Andrés y Sanz Cervera (2016) y muchísimos otros, desatender esta instancia es ir en detrimento de ello. La conciencia que se tiene de esto es lo que acicatea políticas educativas que apuestan a un cambio que lleve a superar propuestas de formación segregativas en muchos países.

En esa dirección, Stayton y McCollum (2002) en revisión bibliográfica sobre formación de profesores para instituciones inclusivas, detectan la existencia de tres modelos: el adicional, el de infusión y el de unificación. El primero consiste en modificar cursos existentes o agregar contenidos en los programas sobre estos temas. El de infusión apuesta a la preparación en equipo de docentes comunes y especiales y el de unificación como su término lo indica apuesta a la fusión de currículos y los docentes se preparan para enseñar en centros educativos comunes con un fuerte foco en la inclusión. Sobre estos cabe precisar, que pese a la inexistencia de formación de docentes para la enseñanza media a partir de dos vías, como se expresó, la concepción teórica que subyace en la propuesta unificada no se manifiesta en el Plan 2008, ya que en estas la perspectiva inclusiva está presente desde el comienzo al fin del trayecto formativo. Para que este modelo se consumara, se haría necesario entre otras cosas la reconceptualización de todos los programas presentes en la malla curricular. El Plan 2008 se presenta luego, como un plan único, porque rige para todo el país, pero no es unificado si se atiende la diferenciación de las autoras antes mencionadas.

Por su parte el análisis de Pugach y Blanton (2009) acerca de cómo se manifiestan las dimensiones claves de las propuestas de formación, refieren a los modelos “discretos”, “integrados” o “fusionados”. Un modelo discreto se caracteriza entre otras cosas, por una mínima interacción entre los aspirantes a una formación general y una especial, que son independientes entre sí, por lo que cada una tiene sus cursos, programas y prácticas educativas características, no existiendo además colaboración entre ambas formaciones. Los aspirantes pueden sí, luego realizar un curso complementario de uno u otro según cuál haya sido la formación origina. Pero los que logran ambas certificaciones lo hacen desde una propuesta que no está diseñada para ser complementaria, esto es no tienen coherencia curricular e integración, resultando una mera adición de certificaciones.

Los modelos integrados se caracterizan porque los docentes en general se abocan deliberada y sistemáticamente a integrar y coordinar cursos, experiencias clínicas, programas, buscando un cierto grado de interdependencia entre estos últimos. Esto es, partes del currículo se rediseñan premeditadamente para complementarse.

Estos modelos se basan en general en la idea de que los docentes de educación general están preparados para trabaja con un amplio espectro de estudiantes y tienen además en el enfoque colaborativo su sustento principal. En el proceso de integración de los componentes básicos del programa, se busca mejorar los educadores comunes y también que los futuros educadores especialistas posean una más sólida formación, pedagógica y disciplinaria. Pueden estos docentes obtener una certificación o dos, pero para lograr la segunda deben proveerse de una mayor formación, agregando luego cursos o posgrados.

Finalmente, los modelos combinados o fusionados proponen un plan de formación único. Exigen constantemente un alto grado de colaboración entre un docente de educación común y el de educación especial, vinculados también por un alto grado de interdependencia. Los futuros docentes obtienen una certificación que los avala para el desempeño en ambas.

El Plan 2008 como se ha expresado, se propone como un plan integrado, pero en el sentido de una formación de base única para maestros, profesores de enseñanza media y maestros técnicos de todo el país. Pese a ser única, es una propuesta que, mirada desde el diseño curricular, busca formar para la inclusión desde un modelo adicional (Stayton y McCollum, 2002) esto es, anexando un seminario específico para desarrollar temáticas vinculadas con la educación inclusiva, cualquiera sea la versión que se considere: Dificultades de Aprendizaje o Aprendizaje e Inclusión. Y este tipo de modelos, que optan por modificar o agregar cursos o materias independientes sobre educación inclusiva, al diseño curricular de formación de docentes para la enseñanza común, sean estos optativos u obligatorios (caso este último de este plan) pueden, como consideran Florian y Rouse (2009) reforzar el sentido de separación que ha sido la plataforma de pensamiento y acción de propuestas segregativas propias de la educación especial, y pueden llevar a considerar que el alumnado “especial” y sus procesos de enseñanza son responsabilidad de quienes se hacen cargo de cursos asociados a esa especialidad.

Lejos se está con el Plan 2008 de los modelos unificados o fusionados antes mencionados, que son los que buscan centralizar lo referido a inclusión de forma continua durante todos los años que implica la formación de grado y a través de todas las unidades de

formación presentes en su currículo. Este ensanchamiento temporal y curricular no solo es más proclive a lograr coherencia en la praxis educativa de los formadores, sino que seguramente permitiría a los noveles profesores afrontar con más solvencia la diversidad de las aulas de hoy. Y son además los que seguramente podrían hacer mella a las ideas segregativas que parecen aún presentes en muchos actores que circulan por los espacios educativos y también en parte de la ciudadanía. Resultan muy gráficas en ese sentido las expresiones de Vaillant y Manso (2012, p. 12) en cuanto a que "la formación inicial docente puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inequidades múltiples o, por el contrario, impulsar reformas que tengan como eje, el derecho de aprender de todos los estudiantes". Los fundamentos del Plan avalan esto último, pero su consecución o su contribución para ello, por la estructuración curricular del mismo y por vivencias asociadas a la función docente propias de quien ha emprendido este trabajo, resultan de dudoso alcance.

1.3 Los primeros años de desempeño como etapa formativa: los docentes noveles

El hecho de que la formación docente es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida profesional ya no es una cuestión discutible (Ávalos, 2007; Manso y Monarca, 2016; Marcelo, 2007; Perrenoud, 2007; Vezub y Alliaud, 2012,) y esa exigencia de continuidad independe de la calidad brindada por la formación inicial. Esto se fundamenta, entre otras cosas, en la imposibilidad de preparar de forma acabada e integral para el desempeño profesional en una sociedad donde lo más característico es la aceleración y multidimensionalidad de los cambios. La formación inicial tiene su importancia ya que certifica para el ejercicio de la profesión y "conlleva una primer responsabilidad pedagógica, social y política" (Davini, 2015, p.23) pero no abastece de todos los insumos necesarios para la compleja realidad de las aulas de hoy, en las que se evidencia toda la envergadura de esos cambios socio históricos de los últimos tiempos. En otras palabras, es fundamental, pero la formación de un docente no se subsume ni se abastece solo de ella.

Esta asumida insuficiencia de la formación inicial, que desde ópticas más extremas ha llevado a que autores como Terhart (1987) refirieran a ella como una "empresa de bajo impacto", se ha derivado en la instalación en los espacios educativos y en las producciones académicas del concepto de desarrollo profesional, mancomunado a la formación de profesores, que comporta una visión permanente y evolutiva de la práctica laboral. En esa concepción, muy vigente desde comienzos del actual siglo, al punto de que ha cooptado incluso el interés de organismos internacionales (Manso y Monarca, 2016) subyace

claramente la idea de que el aprendizaje profesional se da a lo largo de todo el itinerario laboral y que, en él, los docentes tienen distintas necesidades según la etapa en que se encuentren (Terigi, 2012). Así, la formación inicial, los procesos de incorporación de los nuevos docentes al universo de trabajo y la capacitación en servicio, son instancias nucleares de ese derrotero. En esa perspectiva el desarrollo profesional se lo define como "un proceso de formación permanente que cobra sentido en el desempeño" (Cuenca, 2015, p.13) por lo que formación y desempeño no deben ser concebidos como elementos aislados que puedan abordarse de manera independiente (Lombardi y Abrile de Vollmer, 2009). En la misma línea lo comprenden Manso y Monarca (2016) para los que el desarrollo profesional docente no se extiende solamente a través del eje temporal, sino también del eje espacial, siendo las interacciones dinámicas que se producen en los contextos de trabajo, uno de los aspectos claves de este último.

Vaillant y Marcelo (2015) por su parte, consideran que la mejora de la calidad de la enseñanza requiere una mejora de la formación docente, pero no solamente de ella sino de otras fases que se deben aprehender en forma más integral dentro del trayecto profesional. De entre ellas la fase de iniciación en los contextos educativos específicos, es sumamente relevante para la definición de los perfiles de los docentes. Es un período diferenciado y determinante en la conversión del estudiante en profesor y de donde se obtiene conocimiento profesional ya que es fuente de nuevos desafíos (Marcelo, 2011; Vaillant y Marcelo, 2015; Vezub y Alliaud, 2012). Esta es una de las razones que ha llevado a que se acote el desempeño a esta primera etapa en que la bibliografía especializada adjetiva a los docentes que en ella se encuentran como "noveles" o "principiantes". Pero ese encuadre fáctico tiene también un fundamento *ad hoc*, derivado del hecho de que el último reajuste curricular de formación docente, como se expresó pretéritamente, ostenta intenciones de formar para la inclusión, y todos los egresados de ese plan son noveles si se considera el momento histórico en que este se implementa y comienzan los primeros egresos y los años en que se llevó adelante el trabajo de campo de esta tesis.

Se entiende por lo tanto que los centros educativos en los que se desempeñan los docentes profesionalmente, cumplen también una importante función de formación y socialización (Liston y Zeichner, 1993; Manso y Monarca, 2016) en todas las etapas de la trayectoria docente. Pero hay un considerable consenso (Ávalos, 2007; Gimeno Sacristán, 2003; Marcelo, 2007; Vezub y Alliaud; 2012) de que estas funciones resultan más patentes, singulares y relevantes en sus inicios.

En efecto, muchos de los estudios longitudinales realizados a la trayectoria profesional docente, aluden o puntualizan en la importancia de los primeros años de ejercicio laboral (Pérez Gómez, 2010; Vezub y Alliaud.; 2012, Vaillant y Marcelo, 2015) lo que ha llevado a que se le preste mayor atención y se generen propuestas de tutoría o acompañamiento desde las políticas educativas. Tal el caso de Uruguay.

Como se ha expresado la literatura especializada alude a los docentes que están en esa etapa como "noveles" o "principiantes", y en este estudio se asume que es ese un período que produce diverso e intenso conocimiento profesional, razón por la cual se lo circunscribe como parte del objeto de estudio. En concreto formación inicial y primeros años de ejercicio profesional son vistos como parte de un solo engranaje formativo, como procesos de iniciación, procesos estos que, además, condicionan el desempeño profesional futuro. En esa dirección, la aproximación y o adquisición de nuevos saberes devenidos ya de la práctica autónoma en contextos específicos, es relevante, porque los aportes teóricos de la formación puedan actuar como saber constituyente y generador de saber de la experiencia (Contreras, 2010, 2013). Esto conlleva siempre la búsqueda de ajustes entre lo teóricamente aprendido y la especificidad de las relaciones pedagógicas que se entablan in situ, y se mantiene posteriormente cuando se ha dejado atrás la formación inicial.

Pero siempre es posible además encontrar notorias inconsistencias entre la formación recibida y la realidad encontrada, pudiendo incluso una llegar a opacar a la otra, debido entre otras cosas, a las características propias de esta etapa. Para Perrenoud (2007) por ejemplo, es este un período de miedos, de desgaste de energías producido por los nuevos problemas y la sobrecarga cognitiva y de tiempo, que insumen las primeras experiencias. La sabida relevancia de estos aspectos para los sujetos que la experimentan, hace pensar que posibles concepciones, valores y estrategias de inclusión que se pueden haber comenzado a asimilar en la formación inicial, lleguen a quedar en segundo plano ante el advenimiento de la nueva situación, y sin que, por lo tanto, resulten sedimentados cabalmente.

Lo anterior adquiere mayor trascendencia si se piensa, siguiendo al autor inmediatamente antes citado, que en la instancia de práctica pre profesional el aspirante experimenta la confluencia de dos identidades, la que está dejando atrás (de estudiante) y la que comienza (de profesional), hecho que se conjuga y extiende además a posteriori el egreso, con la incertidumbre que provoca seguir los modelos teóricos de la formación, o ajustarse al pragmatismo de los ámbitos profesionales. Por ende, la influencia de los espacios de desempeño comienza muy tempranamente, cuando muchas veces no se ha definido aún la

identidad y el estilo profesional. Esto hace de esta instancia laboral inicial, una etapa fundamental en la construcción del ser profesional de los docentes. Su importancia es tal, que en el proceso de inserción a una nueva cultura escolar los principiantes pueden hasta llegar a abandonar conocimientos adquiridos en la formación inicial (Marcelo, 2007). Esta posibilidad puede verse acentuada si se considera la afirmación de Alen (2017) sobre el hecho de que estos jóvenes profesionales comienzan a ejercer en los centros educativos más desafiantes, lo que lleva a que no experimenten una gradualidad congruente con los primeros pasos en la función docente.

Además de todo lo anterior, la propia formación inicial puede no haber hecho suficiente hincapié en los medios y formas de abordar la heterogeneidad de las aulas de la actualidad, rasgo que indiscutiblemente es un elemento más para acentuar las vacilaciones propias de quienes aún no cuentan con experticia en ninguna de las dimensiones y factores que se inmiscuyen en el quehacer profesional. En esa dirección, un estudio sobre noveles uruguayos (Aguerrondo y Vezub, 2003) realizado pretéritamente al establecimiento del Plan 2008, dejó al relieve la existencia de aspectos específicos sobre los cuales los docentes reconocían no haber egresado con la debida preparación, causando estos déficits evidentes dificultades en el período de inserción. La mayor dificultad que reconocen estos docentes noveles de hace mucho más de una década, refiere justamente al trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje. Pero más recientemente, el informe de la Encuesta Nacional Docente 2015, que se ha mencionado anteriormente, también concluye que es esta la mayor debilidad de la formación docente del Uruguay. Esto deja en evidencia que es este un problema sentido por los docentes, que se arrastra desde hace mucho tiempo. Pero además también deja en evidencia, que los estudiantes así catalogados, han llegado a las instituciones educativas medias mucho antes que se manifieste a nivel de formación inicial, un interés explícito por una formación que se oriente por ideales inclusivos, de lo que obviamente se infiere que llegaron mucho antes de que sus docentes tuvieran una adecuada formación para recibirlos. Y siguiendo a Aràgega (2013) cuando existe una diferencia entre el nivel real de la formación y el nivel de demanda, aparece una necesidad formativa, y los estudios citados precedentemente denuncian indudablemente una de ellas.

Por todo ello resulta cristalino que además de la incertidumbre, los temores y la inseguridad propia de la etapa que atraviesan, los noveles uruguayos enfrentan desde hace ya mucho tiempo la gran heterogeneidad de las aulas sin un bagaje adecuado suministrado por la formación inicial. Cabe reiterar, no obstante, que se centraliza en este estudio en la formación

inicial que se ofrece a partir de la implementación del Plan 2008, que ha integrado en su fundamentación y en el perfil de egreso, e insertado en su malla curricular, elementos que sugieren un interés por formar docentes inclusivos. Por lo tanto, es imprescindible el contraste entre lo que esa formación pretende y lo que realmente, vive, siente y logra el profesional, o lo que es lo mismo, entre la inclusión ideal y la inclusión real. En resumen, es imprescindible profundizar en la necesidad normativa o prescriptiva, que de acuerdo a Aränega (2013, p. 22) es la que se define "como la diferencia entre lo que cada uno es o tiene y lo que los otros consideran que deberían ser o tener", entre los graduados del citado plan, en este caso, en su calidad de noveles.

En efecto, los primeros docentes graduados con el Plan 2008 son de noviembre-diciembre de 2011 con posible (por la relación oferta demanda) ejercicio profesional a partir de 2012, por lo que, por el consenso existente en la literatura especializada, en cuanto a los años que abarca esta etapa, se los puede considerar noveles. Pero es necesario precisar que, por las particularidades de este estudio, los estudiantes que realizan la práctica autónoma en el cuarto y último año de formación también son considerados como tales.

En el Uruguay, no existe una normativa jurídico administrativa específica para docentes principiantes, por lo que los preceptos de tal naturaleza que rigen sus desempeños, son los mismos que rigen para sus colegas que ya poseen mayor experiencia en la función. La libertad de enseñanza determinada en el artículo 68 de la Constitución, es el principio más general de la tarea que realizan, y es detallado con mayor precisión en la ley 18. 437 ya mencionada en apartados precedentes. En ella se dictamina lo que sigue.

> Art. 11. (De la libertad de cátedra). El docente en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio. (…)

Otras reglas de la profesión docente se condensan al final del apartado que sigue, porque están estrechamente vinculadas con los ansiados y demandados cambios que recaen sobre ella.

1.4 Requerimientos profesionales anhelados que permean los procesos formativos

Desde una mirada sociológica el desarrollo profesional se comprende como la evolución de las profesiones, esto es, como un proceso que se modifica constantemente incitado por las exigencias sociales y por los cambios internos de las propias profesiones

(Cuenca, 2015). Por tal razón las competencias que hoy se espera se manifiesten en un buen profesional de la docencia, no son las mismas que en otro momento histórico.

Sobre esto es necesario recordar en primer lugar, que no es escueta la literatura experta que afirma que la profesión docente es una tarea compleja y que los cambios sociales de los últimos tiempos han incrementado exigencias y responsabilidades (Cuenca, 2015; Hargreaves y Fullan, 2014; Imbernón, 2017; Marcelo, 2011; Tedesco, 2009; Vaillant, 2013). Y conjuntamente con las peculiaridades de la sociedad en que vivimos, la apertura y democratización de las aulas, es un aspecto insoslayable si se pretende analizar nuevas exigencias, ya que enseñar en aulas homogéneas no es lo mismo que enseñar en la diversidad, razón por la cual, dicha apertura devino más en masificación que en educación de calidad.

En efecto, las aulas de la educación media de hoy se conforman con una variedad de alumnos, una variedad de familias y de contextos a través de ellos representados, y la formación docente no parece acomodarse a esa nueva realidad. Y ese desfasaje entre la formación inicial y las exigencias de los nuevos contextos de enseñanza (Romero, 2011), se deriva en la generación de necesidades formativas, como la normativa o prescriptiva antes señalada (Aranega, 2013).

La admisión de la extrema complejidad de los hechos educativos, que reniega de la linealidad propia de concepciones que consideran que el enseñar determina el aprender, es otra variable que hace de la enseñanza un proceso más complejo. Pese a ello, no se puede desconocer que muchas veces se los simplifica con la reducción de la enseñanza a la transmisión de contenidos, e incluso se los deforma, con la inercia de prácticas irreflexivas, solistas y no siempre promotoras de aprendizajes. Enseñar, no obstante, trasciende abundantemente la simple transposición de contenidos conceptuales (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Jackson, 2002 y un amplísimo etcétera), por lo que los requerimientos epistémicos de la enseñanza de hoy, no superan solamente lo referente al dominio del conocimiento disciplinar, superan también el conocimiento de la franja etaria de los sujetos involucrados en los procesos de aprendizaje (y su contexto), superan el sentido común (que tiene muchas voces y es a veces inaccesible), e implica necesidades formativas de índole psicológica, emocional y social (Jackson, 2002).

Pero además, cuando de inclusión se trata existen requerimientos específicos. Calvo (2013) por ejemplo, a partir de experiencias puntuales con propuestas inclusivas, considera que estas acarrean necesidades tales como: flexibilidad curricular, formatos didácticos

adecuados, mayor trabajo en equipo multidisciplinario, trascender las aulas con ofertas extra áulicas, compromiso social y sistematización de experiencias, entre otras.

Por su parte González (2010) delimita, en un estudio realizado en el estado Táchira-Venezuela, sobre las necesidades de formación de docentes especialistas en dificultades de aprendizaje, las competencias profesionales que estos tienen que desarrollar, y ellas abarcan la dimensión científica, la técnica, la personal y la social. Y una de las líneas propositivas de mayor importancia que presenta, es fortalecer la educación a distancia para la formación continua de estos docentes. Si bien la realidad uruguaya no es la misma y ni siquiera se cuenta con el mismo tipo de formación, las competencias a las que refiere y desarrolla son trasladables, en cuanto necesidades de formación. Todd (2010) en un estudio de otra naturaleza en Australia identifica como básico el compromiso y el aprender a flexibilizar el currículum.

La pericia en cualquiera de los aspectos señalados y el perfil de docente que estas y otras investigaciones dejan al relieve como necesidades, requiere de una premeditada formación para que los futuros docentes puedan integrarlas a su praxis y paralelamente introyectar una forma específica de cumplir la función. Por ello la interrogante: ¿se busca con el Plan 2008 el desarrollo de alguno de los aspectos que a modo de ejemplo se señalan? no es una pregunta irrelevante en este estudio.

Pero además de los anteriores, son muchos los aportes teóricos que buscan responder a cuáles son las necesidades que se deberían atender en la formación de los docentes, para que estos puedan desarrollar prácticas inclusivas, así como son muchos los que como Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara, (2018) afirman que "la educación inclusiva implica un replanteo de los procesos de formación del profesorado" (p.22).

1.4.1 Puntos claves de la formación en tiempos de inclusión

En el momento histórico que vivimos es muy difícil que se cuestione que las certezas y las generalizaciones no son las mejores herramientas y que, por el contrario, conocer y respetar las originalidades de cada discente es lo esencial. Y con ello las demandas profesionales aumentan sustancialmente.

En efecto, son múltiples los requerimientos necesarios para trabajar desplegando y fomentando prácticas inclusivas, pero algunas de las líneas de posicionamiento, conocimiento y acción insoslayables en la formación son las que siguen.

- La de proponerse crear conciencia de que el derecho a la educación es para todos y que en ello la docencia tiene una responsabilidad, ya que la búsqueda de inserción de los jóvenes no se reduce a una cuestión de acceso (Calvo, 2013). El reconocimiento de los efectos de su no cumplimiento, esto es, de que el abandono escolar hace que el estudiante llegue al mercado laboral en situación de desventaja por la escasa preparación y falta de titulación que padece (Sánchez, Buisán y Boix, 2006), de que inhibe el goce del derecho a la educación en derechos humanos, de que mengua sus posibilidades de ejercicio consciente de la ciudadanía, de que reduce sus posibilidades comprensión de los vínculos sociales y familiares, como se expresó en el primer apartado de este capítulo, es esencial. De la misma forma que es esencial el reconocimiento y la creación de estrategias que puedan revertir los factores endógenos que lo ocasionan. Es por lo tanto una formación en una determinada concepción jurídica-antropológica, que insiste en el posicionamiento que la ley le otorga a los discentes, única forma de comenzar a revertir la concepción de que solo unos, los que se ajustan a las expectativas previas derivadas del alumno modelo culturalmente gestado, son sujetos de derecho. Se necesita por y para ello, instituciones educativas más humanas y solidarias que permiten el goce efectivo del derecho a la educación de todos ya que la apuesta a la ética y al capital social incide activamente en el desarrollo de las sociedades, tal como lo afirman autores como Sen y Kliksberg (2007) y comenzar por la escuela es una premisa básica. Superar lo que Adela Cortina ha catalogado como "alergia a la universalidad" (1997, p. 205) es un reto importante para la formación actual, ello posibilitará el advenimiento de una solidaridad universal en detrimento de la solidaridad grupal existente actualmente (hacia los similares, hacia lo que homogeniza).

- La de orientar la formación específicamente a una pedagogía inclusiva. En esa dirección Spratt y Florian (2013) consideran que no se puede pretender que los profesores en su formación aprendan a dar respuesta a todas las eventualidades, sino que, lo que se necesita, es una formación que les brinde una serie de principios que puedan ser marcos interpretativos en las situaciones con las que se encuentren, para que puedan responder desde la acción alineados con una pedagogía inclusiva. Esos tres pilares básicos son:

> "1) La diferencia debe ser considerada como un aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje.

2) Los profesores deben creer (o convencerse de) que está capacitado y cualificado para enseñar a todos los niños.

3) El profesor debe desarrollar constantemente nuevas y creativas formas de trabajo en colaboración." (p.145)

Para Florian (2008) es necesario preparar a los docentes para que respondan a las diferencias y la práctica ocupa un lugar privilegiado para ir reflexionando sobre los alcances de los principios inclusivos desde las propuestas de aula. En la misma línea de pensamiento Rosin y Pereira (2014) conciben que, en el proceso de inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, la formación de profesores es uno de los factores más importantes, ya que es el que permite la transformación de las prácticas docentes. Y la promoción de prácticas innovadoras, que fomenten la participación, y principalmente, el desarrollo de las habilidades sociales, en consonancia con el hecho de que las dificultades de aprendizaje están ampliamente asociadas con dificultades de relacionamiento interpersonal, son aspectos insoslayables en esa transformación. De la misma forma que lo es, la atención a los valores que se despliegan en la trama de las relaciones humanas que se producen en las instituciones educativas concretas.

- La de estimular la investigación (Bruner, 1997; Eisner, 1998; Kincheloe, 2001; McEwan y Egan, 1998; Sverdlick, Suarez, Anderson, Rivas, Augustowsky y Heer, 2007) para aprehender más cabalmente los sujetos y el entorno en el que se actúa. El amplio espectro de las dificultades de aprendizaje y la cada vez mayor presencia de discentes con estas características en las aulas, acrecienta considerablemente la necesidad de buscar una mayor comprensión de la realidad de sus procesos de aprendizaje, para superar la inercia del ensayo y error y generar propuestas de enseñanza no aleatorias, sino pensadas para estos también sujetos de derecho. No se puede desconocer, además, que esta es una arista de formación a la que en general se le atribuye una gran carencia. Marrero (2010) por ejemplo, en investigación consumada en el nivel superior, que comprendió formación docente y formación universitaria (ya que en Uruguay la primera no se encuentra circunscripta dentro de la segunda, sino que tiene calidad de terciaria), constata que la formación docente está desvinculada de la generación del conocimiento tanto disciplinar como pedagógico y muy enfocada a la mera transmisión de saberes disciplinarios.

- La de crear conciencia de que la función de la educación media es la formación integral de todo joven y no la transmisión y acumulación de información, ya que esta es cada vez más accesible por otras vías. Formar sujetos activos, solidarios y responsables es tan o más importante que lo específicamente disciplinar, tal como se enuncia en el capítulo que sigue.

- La de transformar la reflexión sobre la práctica en un hábito. Para Perrenoud (2007) la práctica reflexiva solo puede "incorporarse al habitus profesional si se sitúa en el centro del programa de formación y si está relacionada con todas las competencias profesionales contempladas y se convierte en el motor de la articulación teoría práctica" (p.200). Su no centralización permite además la pervivencia de prácticas automatizadas y reproductivas de saberes disciplinarios que (consciente o inconscientemente) excluyen al otro del acto de aprehender.

- La de incitar la jerarquización de nuevas formas de aprender, así como a visualizar los aportes de teorías más recientes, apuntando a la reflexión crítica de la práctica con ellas y no a su aplicación. El enfoque del aprendizaje situado o de la cognición distribuida (Cole y Engestron, 2001) que permite otra visión de las diferencias y teorías como el conectivismo, que ensanchan las posibilidades de aprehensión de las diferencias, son algunas de las insoslayables. Como expresan Stahl, Koschmann y Suthers (2010) con el advenimiento de la tecnología: "se requiere una transformación de todo el concepto de aprendizaje que se ha tenido, incluyendo cambios significativos en las instituciones, en los métodos de enseñanza y de aprendizaje" (p. 2). Autores como Stephen Downes y Geroge Siemens se han abocado a difundir y promover la perspectiva conectivista. Y para este último los principios del conectivismo pueden ser resumidos de la siguiente forma:

*El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.

*El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.

*El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.

*La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.

*La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.

*La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.

*La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.

> *La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión. (Siemens, 2004, pp. 6-7)

- La de generar mayores habilidades en el uso de la tecnología, ya que hay innúmeros modos de enseñar que explotan lo característico y mejor de los discentes y sin embargo existe aún un divorcio entre la tecnología y las prácticas docentes (Marcelo, 2013). Como afirma Díaz Barriga (2009) los estudiantes del siglo XXI han desarrollado formas características de conocimiento y han construido un modelo de atención flotante y dispersa, resultado de la cantidad de horas de exposición a los medios, han generado otros códigos lingüísticos con, por ejemplo, el chateo, además de ser usuarios de instrumentos que le ofrecen la información necesaria para hacer las actividades solicitadas, lo que los lleva a aprender desde la navegación y el recorte y pego, aspectos todos que no pueden ser eludidos al concretizar propuestas de enseñanza. En esa dirección estudios como los que Huang, Wang, Hsieh, (2012) han realizado, con dispositivos móviles como ordenadores portátiles, teléfonos inteligentes o PDA (ayudante personal digital), conjugando variables como adaptación de contenidos en dispositivos heterogéneos y adaptación a los estilos de aprendizaje de cada aprendiz, muestran lo favorecedor que puede resultar el aprendizaje fuera del ambiente de aula y mediado por este tipo de tecnología. Si bien tal realidad parece ser bastante lejana de la realidad formativa del Uruguay, deja en relieve la posibilidad de búsqueda de implementar procesos de aprendizaje personalizado, donde lo central se vuelve los "estilos del aprendiz", esto es, se atienden las heterogeneidades de los sujetos (estilo de aprendizaje, nivel de conocimiento y preferencias, por ejemplo).

- La de incentivar y desarrollar en el trayecto formativo inicial el trabajo colaborativo, para que los docentes puedan ser luego copartícipe en la constitución de culturas colaborativas que construyen capital social y por ende capital profesional a la interna de cada una de las instituciones educativas (Hargreaves et al., 2014) en las que actúan laboralmente. Pero un trabajo colaborativo concebido entre sujetos autónomos, libres, determinados (Contreras, 1997; Meirieu, 2001), que tiene validez si se ampara en una ética que presta obstinadamente atención a las condiciones de posibilidad de emergencia de las personas, a la par que mantiene una vigilancia constante a qué y quién niega posibilidad a los discentes de ser sujetos (Meirieu, 2001).

- La de desarrollar y jerarquizar las habilidades de ajuste curricular como lo han evidenciado importantes investigaciones como las anteriormente citadas.

- La de jerarquizar desde la formación inicial el desarrollo profesional continuo, tal cual lo consideran Vaillant y Marcelo (2015) y diversos otros, además de establecer un claro sistema de valorización de ello en la etapa de desempeño.

Hargreaves y Fullan (2014) instan a formar en "Capital Profesional" y muchos de los aspectos antes citados quedan incluidos en ese concepto. Acentúan además el compromiso social que implica la docencia al asignarle un rol en la justicia social y la prosperidad global. Afirman que:

> Es hora de articular una visión audaz e inspiradora, empezando por arriba, de la educación como un bien público y una responsabilidad colectiva de todos los miembros de la sociedad. Es hora de declarar que el criterio de pruebas ha ido demasiado lejos y que la tecnología no es la respuesta; que una gran sociedad está construida a base de grandes docentes que irradian capital profesional; que acabar con los recursos de la educación pública, la mayor parte de los recursos de nuestra gente, para beneficiar los intereses capitales empresariales a corto plazo, conglomerados de tecnología y escuelas chárter o puesta en marcha de escuelas gratuitas, no son medidas inteligentes ni valiosas; que si queremos encontrarnos entre los mejores del mundo, debemos empezar a comportarnos como los mejores del mundo (pp. 215-216).

Para estos autores un enfoque de la enseñanza basado en el capital profesional asume que:

- ✓ Una buena enseñanza es técnicamente compleja y difícil.
- ✓ Una buena enseñanza requiere elevados niveles de educación y largos períodos de formación.
- ✓ Una buena enseñanza se perfecciona a través de un progreso continuado.
- ✓ Una buena enseñanza implica un criterio sabio, documentado por evidencia y experiencia.
- ✓ Una buena enseñanza es un logro y una responsabilidad colectiva.
- ✓ Una buena enseñanza maximiza, media y modera la formación online. (p.36)

Pero, como afirma Perrenoud (2007), la formación inicial no puede hacer todo. Idealmente el desarrollo de cualquiera de las aristas antes mencionadas debe gestarse en ella y tener continuidad en la etapa de inserción al campo laboral. No obstante, la primera demanda que emerge del sentir de los egresados de acuerdo a lo expresado en páginas precedentes, es la reducción de la brecha entre la formación inicial y la realidad en la que luego tienen que desempeñarse. Ello implica asumir que existen actualmente docentes en ejercicio con importantes vacíos formativos, que hacen imprescindible la focalización de la atención en el

segundo eslabón de la biografía profesional, como una instancia formativa en sí misma y no como mera continuación de la anterior, y mucho menos como una de acogimiento de una experticia ya alcanzada. En esa dirección, la capacitación en servicio surge como una de las opciones que no pueden ser soslayadas.

Sobre esto se concibe que, si bien es importante tener en cuenta todas las etapas del desarrollo profesional para ir cumpliendo las expectativas de alcanzar la generalización de prácticas docentes amparadas en una pedagogía inclusiva, las que el perfil y estilo profesional, en general, se están definiendo y por ende pueden ser más maleables, se vuelven, por esa misma razón, trascendentes.

Para Tedesco (2009) "la apertura de la escuela a las demandas sociales no significa reproducir en las escuelas las experiencias que ya existen fuera de ella ni tampoco acomodarse a tendencias dominantes en las prácticas sociales. La escuela puede, y debe responder a la demanda social de compensación de los déficits de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad" (p. 803), por lo que las instituciones medias debieran acompasar o complementar lo brindado por la formación inicial, e incluso ensayar respuestas a esas demandas, apostando a la educación de calidad de los estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje, ya que las expectativas en cuanto a compromiso con la alteridad y con la construcción de otro tipo de sociedad no puede ser volcada exclusivamente en la formación inicial, ni siquiera en el hipotético caso de que esta pueda llegar a concebirse como óptima.

Es importante precisar también que todos estos requerimientos se encuentran dentro de un marco valorativo. En efecto, un docente que se ha formado para ser inclusivo debería ser portador de la idea de que la educación inclusiva implica un claro posicionamiento ético, porque tal como lo expresan Escudero y Martínez (2011):

> La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social. (p. 88)

El Plan 2008 incluye explícita e implícitamente la amplia mayoría de las aspiraciones que para un profesional de la docencia se delimitan actualmente, principalmente en el apartado que refiere a "Fundamentación y perfil de egreso del profesional docente" (ANEP, 2007) como se expresó en páginas precedentes. Pero además, el ejercicio laboral docente se rige en Uruguay, por el llamado "*Estatuto del funcionario docente"*, categoría en la que

obviamente se encuentran incluidos los profesores de enseñanza media, y este establece (pese a su desactualización, ya que data de 1993) entre otros deberes inherentes a la función:

a) Mantener idoneidad y ejercer sus funciones con dignidad, eficacia y responsabilidad.

b) Responder a las exigencias de una educación integral del alumno, propendiendo al libre y armónico desarrollo de su personalidad.

c) Respetar la individualidad de los educandos, ajustándose en su conducta a los principios de dignidad, igualdad y solidaridad humana.

Por tal razón, es importante subrayar, que, si bien los requisitos que consolidan el perfil profesional que se anhela, devienen de los avances del conocimiento en áreas como la pedagogía, la didáctica, la psicología, la sociología y la lingüística, también se imponen estatutariamente, de forma directa o indirecta. El artículo 3 del Estatuto antes trascripto, es un ejemplo de ello. En efecto, es manifiesta la exigencia de atender la integralidad de los estudiantes y el respeto por la individualidad de los mismos en la redacción de los incisos "b" y "c", y la expresión: "mantener idoneidad, y ejercer sus funciones con dignidad, eficacia y responsabilidad del "a", los abrigan tácitamente.

CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA INCLUSIVA COMO META

2.1 Las respuestas educativas a las diferencias y las dificultades de afianzamiento de la respuesta inclusiva

Muchas son las personas que durante gran parte de la historia de la educación no han tenido acceso a los espacios educativos, y la conquista real de esos espacios ha sido en general una tarea harto difícil. La etiología de esta denegación esta siempre asociada a algún rasgo personal o social que poseen determinadas personas, a las que, por huir de los parámetros de normalidad construidos socialmente, se les asigna una condición de inferioridad. La lista de las categorías sociales que se han encontrado en esta situación es amplísima, pero una de las que aún requieren mucha atención en los espacios educativos, es la de los estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje, pese a que, en opinión de Gonçalves (2006), es una de las que tiene más tradición.

Las respuestas sociales al fenómeno de las diferencias, cualquiera sea el factor que las ocasione, ha variado según los momentos históricos. La eliminación u ocultación fue una de las primeras respuestas, pero en lo que atañe a la educación la primera respuesta es la segregación. Esta respuesta se funda en una concepción antropológica no igualitaria, que percibe una sociedad integrada por sujetos "normales" y otros que no lo son y que por ende necesitan una atención especial. Este tipo de concepción jurídicamente se ampara en una doctrina no integral, esto es, que no los percibe como sujetos cabales de derecho, sino más bien como sujetos que deben ser tutelados desde la visión, y hasta para la protección, de los "normales". Esto significa una tutela instituida pero no construida a partir de las propias necesidades de los sujetos.

Respuestas de esta naturaleza derivaron en la normalización de la idea de que hay personas aptas para determinados espacios educativos y otras que no, por lo que las propuestas de los momentos históricos en que priman estás concepciones, apuntan a una atención diferencial, a una educación especial, apartada del trayecto de educación común.

Pero los movimientos sociales defensores de los derechos humanos de la segunda mitad del siglo XX, comienzan a hacer frente a cualquiera de las formas de segregación social, lo que se deriva primero en la emergencia de concepciones integracionistas y más recientemente, desde finales de la década de los 80, de inclusión.

Integración e inclusión son términos similares semánticamente, pero las propuestas de integración se asocian más con el acceso y adaptación de quien es considerado diferente a la gramática de las instituciones educativas y sus aulas. Desde este enfoque se concibe que es un determinado sujeto el que es intrínsecamente diferente (y no todos) por lo que su ingreso a la educación se mancomuna con ideas muy cercanas a favor, a concesión, a privilegio. Además, como no se fundamenta en el valor de la diferencia, vuelca en el sujeto que se considera diferente la responsabilidad de su situación, quitando como consecuencia responsabilidad a las escuelas por su educación.

La tendencia actual, defensora de la inclusión se ha extendido a todos lo ordenes sociales, y en lo educativo, como se ha expresado, tiene un aval que trasciende lo jurídico. El enfoque inclusivo se posiciona y asume la necesidad de concentrar la mirada tanto en las peculiaridades y necesidades de los educandos como en las oportunidades del contexto. Tal como lo concibe Tomasevski (2004):

> "exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito. (p. 9)

La concepción de que las diferencias son intrínsecas al ser humano se deriva por lo tanto, en un cambio en la posición de los sistemas educativos ante los procesos de aprendizaje, ya que son estos los que deben buscar vías para que el aprendizaje sea posible, de acuerdo a las posibilidades de cada sujeto. En ese sentido para la UNESCO (2009): "mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como problema a considerar que el problema es el sistema educativo" (p. 14).

Jurídicamente, la inclusión se ampara en la calidad de sujeto de derecho que tiene cualquier persona y en el principio de no discriminación que de esa condición se deriva. Subyace una doctrina integral (no tutelar) que reivindica el derecho a una educación de calidad para todas las personas, independientemente de las representaciones que se puedan tener sobre ellas y sin que ese derecho se reduzca a un simple acceso a las instituciones educativas. Supone por ello previamente el derecho a la igualdad, una igualdad que debe otorgar las mismas posibilidades de educación, pero que en los hechos muchas veces queda reducida, como expresa Skliar (2017), a una promesa.

En la actualidad la pedagogía inclusiva está muy asociada con la expresión *atención a la diversidad,* porque es un concepto amplio que abarca diversidades de toda índole: de

capacidades (incluyendo lo que se cataloga en la literatura especializada como superdotación), de conocimientos, de valores, lingüísticas, de género, etc. Esta perspectiva también se ampara en la concepción antropológica de que las personas son inherentemente diferentes y complejas, y jurídicamente, en el presupuesto de la universalidad de los seres humanos como sujetos de derecho, por lo que la singularidad de cada y toda persona, es el fundamento último de la necesidad de construir aulas inclusivas. En esa dirección García, García, Biencinto y González (2009) conciben a la atención a la diversidad como "cualquier acción educativa diseñada sistemáticamente para aquellos estudiantes que presentan diferencias grupales o individuales asociadas a resultados educativos con objeto de asegurar tanto la equidad educativa como el desarrollo de su individualidad" (p.115).

Desde este enfoque, por lo tanto, la diferencia es la constante y se extingue la necesidad de imponer una condición de normalidad ya que todo discente, por ser diferente, necesita una intervención también diferente. Bajo este presupuesto en los últimos tiempos se ha buscado valorar la atención a la diversidad que brindan las instituciones educativas, y, por ejemplo, Biencinto, González, García, Sánchez y Madrid, (2009) consideran una serie de aspectos que hay que tener presente si se quiere valorar específicamente esta dimensión en ellas. Entre otros: la reflexión acerca de la proximidad o el distanciamiento de las acciones, procesos y propuestas educativas, las concepciones de normalidad, diversidad, intervención y forma de manejo del currículum.

En la actualidad son muchos los países que buscan brindar respuestas que se sustenten en el respeto por la diversidad humana y la igualdad jurídica, por lo que se han fijado como meta la enseñanza inclusiva como medio para atender a la diversidad presente en las aulas. A nivel iberoamericano la OEI por ejemplo se ha fijado las *Metas Educativas 2021* y su segunda meta general es "lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación" (OEI, 2010, p. 148) Y, en cuanto al tema central de este estudio, en la meta específica número 5, se explicita la necesidad de "apoyo a la inclusión educativa del alumno con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas" (OEI, 2010, p. 149) El Uruguay como se ha expresado sigue esa tendencia y en cualquiera de sus subsistemas se observan propuestas que buscan optimizar las metas de calidad e inclusión. El Plan 2008 la refleja a través de las particularidades ya enunciadas.

Pero las medidas que se toman para lograr una educación cada vez más equitativa y respetuosa de los derechos de cada uno, no siempre alcanzan el resultado que buscan y en muchos casos la inclusión se mantiene aún como un tipo ideal (en el sentido que le dio

Weber) que permite analizar la distancia entre lo que debería ser y lo que es, e incluso se siente. En efecto el tránsito de un modelo educativo de segregación hacia uno de integración y luego a uno de inclusión no se presenta en forma lineal, en el que la clausura de uno implica el comienzo del siguiente. En ese sentido, Sánchez et al. (2006) por ejemplo, observaron que propuestas orientadas y apuntaladas para atender a la diversidad terminaron por construir un *stricto sensu* de lo diverso, por lo que la diversidad quedó reducida solamente a los estudiantes que no se encontraban dentro de lo que las representaciones de los actores educativos seguían considerando como "normal", esto es, a los que generalmente no logran un rendimiento estándar. Esto implica que en el proceso de cambio se transmuta "lo diverso" y se termina atribuyéndole al término una significación asociada a déficit, que se proyecta en la necesidad de un acompañamiento especializado para los que se ubican en esa condición deficitaria.

Situaciones como estas gestadas en el seno de propuestas inclusivas o integradoras generan exclusión (Sanchez, et al. 2006) al tomar a estos sujetos de derecho como diferentes a otros que se erigen como referenciales, sin que filosófica, humana y jurídicamente tenga esto aval y que pedagógicamente pareciera fundamentarse en lo que Fernández (2010) llama la "ética del éxito" (pp.23-24).

Estudios de esta naturaleza desvelan exclusiones y dejan en evidencia que el hecho de que las políticas públicas establezcan cambios a nivel de diseño, no siempre implica que estos se proyecten en su desarrollo, pudiéndose incluso gestar procesos excluyentes bajo rótulos incluyentes, o presentar insuficiencias de cualquier índole que limitan la consolidación de los ideales inclusivos.

Por lo tanto los enfoques teóricos someramente referenciados precedentemente, que hacen parte de la historia de la educación, son auxiliares en la comprensión de cómo el aspirante que está finalizando la carrera concibe y aborda el tipo de diferencia que aquí interesa, de la misma forma que los que ya la han finalizado, porque tal como lo expresa Pérez Gómez (2010) la formación del docente podría concebirse como un importante proceso de metamorfosis. Abordar ambos procesos de iniciación de forma integrada, permite una mejor aproximación a esa posible y necesaria metamorfosis, para lo cual son útiles interrogantes como: ¿está formando realmente el Plan 2008 para la inclusión de los estudiantes a los que se les asigna una dificultad para aprender?, ¿tienen algún tipo de herramienta para hacer efectiva la inclusión de estos estudiantes?, ¿integran o incluyen desde sus acciones cotidianas en el aula?, ¿atienden de alguna forma la diversidad?, ¿perviven aún ideas, intenciones o acciones

segregativas entre sus receptores?, ¿egresan los profesores conscientes de lo que implica educativa y socialmente la inclusión?

Aprehender la compleja implantación de un plan, con los múltiples factores que se ven involucrados en ello, y el posicionamiento de las instituciones educativas medias en cuanto a las transformaciones que busca el país, refrendadas por el marco jurídico mencionado en el capítulo I, ciertamente permitirá dar respuesta, desde la posición de sujeto cognoscente, a una pregunta que engloba las anteriores: ¿cómo se perciben las intenciones de formar pedagógicamente para la inclusión y hacer efectiva la misma en los espacios medios en Uruguay?, bajo la convicción de que las propuestas que buscan afianzar ideales inclusivos en los ámbitos educativos, cualquiera sea el nivel de que se hable, no son fáciles, presuponen siempre consensos, disensos, lealtades, contradicciones e incluso entropía.

2.2 Las inconsistencias y los obstáculos de las propuestas que buscan la inclusión.

No son pocos los autores que afirman que si bien las instituciones educativas han ampliado la posibilidad de acceso a los estudiantes que están en situación social de vulnerabilidad, ello no se deriva en aprendizajes adecuados para esos estudiantes. En los hechos lo que se percibe y siente es una especie de limitada admisión, que pone en tela de juicio la calidad de la educación que se les brinda.

Lewkowicz y Corea (2004) por ejemplo, consideraban hace ya más de diez años que los ocupantes de las instituciones educativas postnacionales sufren hoy otras marcas diferentes a las instituciones disciplinarias. Padecen una destitución y una fragmentación que produce un clima de anomia que impide la obtención de algún tipo de ordenamiento, no se logra por ello una normativa compartida ni se logra muchas veces un actuar consonante con lo preestablecido y anhelado. Para estos autores las instituciones educativas se han vuelto instituciones "galpones" sin cohesión lógica y simbólica, que reciben a la diversidad pero sin saber exactamente el por qué y el para qué, lo que lleva a "un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico" (p.33), un "coincidir" muchas veces sentido más como parte de un asistencialismo que como una función propia de las instituciones educativas. La situación que se vive hace emerger un "desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real" (p. 35).

Para Angulo (2010) nuestras instituciones educativas, no han quedado inmunes al "isomorfismo institucional" (p.483), que ha sido apuntalado e impulsado por diversos factores derivados de la conformación de las sociedades en Estados- nación, lo que hace muy presente aún una educación de masas que exalta la homogeneidad y tiende a reducir la variedad. Y la masificación, tal como lo constata Gentili (2011), ha gestado nuevos mecanismos de exclusión, que asumen nuevas fisionomías, por lo que más muchas veces más que inclusión lo que se observa es una "exclusión incluyente" (p. 78) que permite y estimula muchos ingresos pero que a posteriori devienen en una "universalización sin derechos", en una "expansión condicionada" en palabras del citado autor.

Estos y otros autores que se han interesado por el tema, aluden a la existencia de una serie de obstáculos en las instituciones educativas de la actualidad, que dificultan los emprendimientos inclusivos y que alimentan las insuficiencias que por doquier se escuchan. En esa dirección existe un alto grado de consenso en cuanto a que se continúa trabajando con un viejo modelo de estudiante que no condice con la diversidad que se recibe en los espacios educativos (Lewkowicz y Corea, 2004; Fanfani, 2003,). Esta percepción pervive y es compartida por actores nacionales vinculados al diseño o desarrollo curricular de alguno de sus subsistemas (Lopater, 2014; Romero, 2011).

Slee (2012) agrega otros obstáculos de gran relevancia tales como: la socialización recibida, que enseña a mirar para otro lado y se constituye en una indiferencia colectiva; el buscar la explicación de fenómenos como el fracaso en los perfiles genéticos y médicos de los estudiantes, y el consentir político social con la coexistencia de escuelas ordinarias y escuelas especiales. Percibe además que existe en muchas reformas un compromiso carente de autenticidad para con las aspiraciones de reconstrucción social que siempre están presente en los proyectos originales de educación inclusiva.

Esta revisión de la literatura estimula la emergencia de interrogantes acerca de las representaciones que tienen quienes se gradúan con el Plan 2008, y de quienes participan de su formación, sobre los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por ejemplo: ¿son algunos de los estudiantes que desean recibir?, ¿son conscientes del derecho a la educación que tienen independientemente de que no se ubiquen dentro de los parámetros esperados?, ¿finalizan su formación de grado convencidos de que pueden aprender? y en este caso ¿a qué aprendizajes se refieren?

Brindan también insumos a este estudio ya que el punto de partida del mismo es un plan expresamente diseñando para formar docentes, que tiene en uno de sus vértices a las instituciones formadoras y en el otro, a las que los reciben como profesionales, conformando un campo de interés central definido por dos ejes principales: formación y desempeño. En ese campo irrumpen cuestionamientos como ejemplo: con la prescripción normativa, las aspiraciones teóricas de inclusión, los fundamentos del plan y su diseño curricular y las intenciones de inclusión de los subsistemas involucrados ¿se logra una normativa compartida y un actuar consonante con lo preestablecido y anhelado? ¿o se llega a percibir el clima anomia del que hablan Lewkowiez y Corea? Pero fundamentalmente incita al conocimiento de cómo se está vivenciando en los hechos la propuesta de formación de docentes para la enseñanza inclusiva. ¿Existe en las instituciones educativas un colectivo comprometido con la inclusión?, ¿existen o no existen elementos contraproducentes u obstáculos en ellas para con la situación vital de los estudiantes con dificultades?, ¿se gestan (consciente o inconscientemente) procesos de exclusión detrás de procesos que pretenden ser inclusivos? Ninguna de las posibles respuestas a interrogantes de esta naturaleza resulta intrascendente, ya que se entretejen con la calidad de la educación que se brinda y en especial con la construcción de la personalidad de los discentes, pudiendo por ello estar el propio sistema retaceando la posibilidad de aceptación de sí mismo que tienen, o por el contrario estimulando el desarrollo de los mismos como persona.

Para que la inclusión no se reduzca a una cuestión de acceso, además de formar para la heterogeneidad, es importante revisar aspectos estructurales y concientizar acerca de las concepciones antropológicas que subyacen en muchas de las decisiones y acciones del quehacer docente y de los efectos que tienen en cada caso. Por esto último, en este trabajo, el interés por elucidar la percepción antropológica existente sobre el sujeto por el que se concretiza la relación educativa, el aprendiz, se acentúa. En efecto, las concepciones de los receptores del plan cuando se encuentran ya en el último año de la formación inicial y luego de finalizada la carrera, emergen como prioritarias, principalmente porque los docentes que se predisponen a concurrir a una institución educativa media a enseñar (sea cual fuere su idea sobre el enseñar) se encuentran con estudiantes reales, y por lo tanto fuera de las condiciones de “normalidad” y homogeneidad que puedan haber ideado. Y sus alumnos ideales pueden permitirles procesos de enseñanza generalizados y uniformizados, pero los reales, no.

2.3 Las instituciones educativas y sus actores en los contextos de iniciación.

Aproximarse a un tema que involucra intenciones de cambio asociados a la formación, implica necesariamente valorar su ejecución en los contextos de la formación docente inicial pero también su proyección en los contextos de ejercicio laboral. Las instituciones de uno y otro son engranajes ineludibles en la concreción de un nuevo diseño, por lo que en todas es de interés, tanto el flujo subjetivo como el que ya se ha independizado de las subjetividades y se percibe como un ethos propio de cada institución. Tal como lo expresa Vázquez (2015) los escenarios educativos no son ajenos a las dinámicas propias de todo proceso de cambio lo que incluye esfuerzos, aprendizajes e intransigencias, que orquestan procesos de avance o resistencias peculiares en cada contexto. Cada uno tiene, su propia cultura, su propio estilo de gestión, sus propios rituales, juegos de poder y lógicas de funcionamiento (Sanjurjo, et al., 2012).

Por ello es absolutamente imprescindible, alcanzar el "significado objetivo" (Schütz, 1993, p. 162) y enfocar la matriz cultural propia de las instituciones educativas de los subsistemas involucrados, esto es, dependientes del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnica Profesional, además de los del Consejo de Formación en Educación, para identificar si esas propuestas han permeado sus culturas organizacionales, o no le han hecho mella y las mismas se mantienen inalteradas. Pero en principio resulta bastante ingenuo pensar que instituciones educativas que tradicionalmente han valorado y fomentado el exitismo y la selección adquieran todas valores inclusivos y los practiquen y fomenten en consonancia con los mandatos pedagógicos, sociológicos y jurídicos del momento.

Pero, además, hay que tener presente que la alteración en la malla curricular de formación docente no es el único elemento que puede estar incidiendo en la reculturalización de los contextos educativos de enseñanza media, ya que esta, a partir de sus propios subsistemas, paralelamente ha diseñado y tomado medidas específicas para la inclusión y atención a la diversidad. En cuanto específicamente a dificultades de aprendizaje el Consejo de Educación Secundaria, por ejemplo, cuenta en su historia con diversas circulares, tales como, la 1725 (CES, 1984); la 2491 (CES, 2002); y la 2831(CES, 2008), etc., muchas de ellas hoy sin vigencia, pero que buscaron contemplar las situaciones asociadas a este factor de vulnerabilidad y establecieron un sistema de *tolerancia* acompañado por la *excepción*. Y la Circular 2831 del 2008 establece que los Inspectores de Institutos y Liceos y los Inspectores

de Asignaturas controlarán la correcta aplicación de las disposiciones vigentes, referidas a las medidas de inclusión. Este mismo subsistema con la Reformulación 2006, en el plan de estudios para segundo año del Ciclo Básico crea específicamente lo que se llama *Espacio Pedagógico Inclusor* para Matemáticas e Idioma Español, el que fue implementado por el Oficio n.º 765/07 (CES, 2007), estableciéndose que en él se atenderán a los alumnos que a juicio de los docentes presenten mayores dificultades, o a la totalidad del grupo, caso se estime necesario. Más recientemente se ha creado el *Departamento Integral del Estudiante* y se ha optado por otro tipo de medidas ante la desvalorización de las asociadas a las antes citadas de *tolerancia* y *exención*. En efecto, en el momento actual la propuesta de *Adecuaciones Curriculares* es la hegemónica en este Consejo y se concibe que estas "consisten en la toma de decisiones para adecuar la propuesta educativa a las características del estudiantado, para garantizarle el acceso al currículo y a la enseñanza" (Garibaldi y Verdier, 2017, p. 23). Se ha optado además por una inclusión más extensiva y se reciben en las diversas instituciones dependientes del mismo a estudiantes con limitaciones auditas, visuales, con autismo, etc.

Las mismas intenciones, pero con otras medidas, se observan en el otro subsistema que también se hace cargo de la enseñanza media, el Consejo de Educación Técnico Profesional. No se puede desconsiderar por lo tanto que cada uno de los subsistemas y sus instituciones dependientes, pueden haber generado, o estar generando otros *habitus*, en términos de Bourdieu, a partir de las decisiones que toman en materia de inclusión.

Es importante por lo tanto no descuidar las dimensiones culturales y organizativas de las instituciones para poder ir más allá de la propuesta de cambio y prestar atención a los procesos de cambio. Esto permitirá comprender la sustancialidad de los mismos o su puerilidad, ya que muchas de las transformaciones buscadas desde la dimensión formal y jurídica de los espacios educativos, han resultado en expresiones de Vázquez (2015), más cosméticas que reales, por descuidar o subvalorar, entre otras cosas, el entramado cultural de las instituciones in situ. En esa misma dirección Aguerrondo y Vaillant (2015) expresan que "no es exagerado decir que, a pesar de las buenas intenciones, las reformas han tenido y siguen teniendo fuertes dificultades para lograr los objetivos de la transformación que se requiere" (p. 25) y que las mismas han sido más mejoras que verdaderas mutaciones, que es, lo que en definitiva necesita el sistema escolar.

Un cambio sostenible con un mínimo de profundidad, longitud y anchura (Hargreaves y Fink, 2006) no puede darse de espaldas al modus operandi de cada una de las instituciones

que se implican en un proceso. Las instituciones educativas concretas son, utilizando términos de Schütz (1993) un mundo intersubjetivo, un mundo compartido donde se entrecruzan múltiples relaciones sociales, en especial de naturaleza educativa.

De la misma forma hay que considerar que para que las reformas repercutan en el aula y modifiquen relaciones educativas y resultados de aprendizajes, los que están en ellas son los sujetos que deben ser prioritariamente focalizados. Los docentes en especial, no pueden ser ignorados (Tedesco, 2009).

Según Bentancur y Mancebo (2012) las políticas públicas en educación "constituyen el conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia" (p.7). No obstante los autores consideran también que estas no se reducen meramente a un acto de autoridad, sino que son procesos complejos y plurales, por lo que se inclinan por considerarlas como:

> (…) las acciones e inacciones (siempre que haya comportamiento intencional) en el campo educativo, que se resuelven en decisiones de una autoridad con competencia legal en la materia, pero además involucran a múltiples actores sociales y políticos en su ciclo (agenda, formulación, implementación, evaluación). (p.7)

Los logros de una política educativa, por tanto, difícilmente pueden prescindir de los actores que en los diversos niveles y en diferentes roles intervienen en ella, resultando imprescindible por ello bucear en los sentidos que le atribuyen a esa búsqueda de inclusión. No resultan improcedentes luego, interrogantes como: ¿los diversos actores educativos implicados en la formación inicial son propulsores de esa propuesta o se mantienen desinteresados o alienados ante ella?, ¿están convencidos de que era necesaria?, ¿promueven los formadores (y luego lo integran sus estudiantes) la perspectiva ética y de calidad de la que hablan autores como Gairín (2009)?, ¿la ética necesaria para atender a la diversidad es un componente cultural de las instituciones educativas involucradas en los procesos de iniciación? Y las instituciones receptoras: ¿pregonan en su quehacer acciones inclusivas coherentemente con la formación inicial o lo ignoran, obstaculizan o soslayan? Preguntas que, en definitiva, y a título de ejemplo, nos permiten vislumbrar si existe una reculturalización en los espacios educativos de formación docente y de los ámbitos medios.

Es necesario también explorar los supuestos, representaciones y creencias, desentrañar el "significado subjetivo" (Schütz 1993:162) acerca de la realidad educativa que viven los actores institucionales. En este sentido, son importantes algunos cuestionamientos, tales como: ¿consideran y sienten los profesores y profesoras formados bajo el Plan 2008 que están

preparados para atender a los estudiantes con dificultades de aprendizaje?, ¿son conscientes de la responsabilidad social de la profesión y del alcance humano y social de la inclusión?, ¿perciben como necesario el fomento de la atención a la diversidad?, ¿han integrado a sus representaciones la idea de que los estudiantes que se consideran con dificultades de aprendizaje son sujetos de derecho?,¿la formación recibida logra revertir la tendencia histórica de considerar solamente al estudiante como portador de la dificultad y la concepción de que unos sujetos tienen alguna "dificultad" y otros no? Y nuevamente: ¿cuál es la concepción antropológica que tienen hacia los sujetos circunscriptos dentro de las llamadas dificultades de aprendizaje?

La importancia de encontrar el sentido de lo que las personas realizan o expresan en los ámbitos educativos, así como en cualquier otro, se ampara en la convicción de que cada sujeto actúa amparado en sus propias interpretaciones de la realidad. La realidad es "desde un primer momento, un mundo preinterpretado" dotado de sentido y "significatividad" (Schütz, 2003: 27), significatividad que direcciona sus actitudes y comportamientos y estos pueden aportar, cuestionar, estorbar, etc. lo que se busca desarrollar. Pueden incluso albergar (por qué no) alguna "epojé de la actitud natural" (Schütz, 2003: 214) que genere resistencia sin ningún tipo de conciencia acerca de que determinadas situaciones, no son respetuosas del derecho a la educación que todos poseemos, y por lo tanto, injustas. Tal como lo explicita Pérez Gómez (2010):

> Los significados o representaciones que los seres humanos construyen y reconstruyen en sus interacciones poseen componentes cognitivos y componentes emocionales, conscientes o inconscientes, integrados de modo indisoluble en la unidad compleja de cada representación. Tales representaciones constituyen el sustrato cognitivo, afectivo y comportamental de cada individuo. (p.21)

Es importante entonces el qué dicen los actores y el qué hacen las instituciones acerca de la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en sus procesos de iniciación. Se entiende, siguiendo a Vázquez (2015) que los procesos de cambio se consolidan si se transforma la forma de percibir y entender las prácticas cotidianas. Prácticas cotidianas de todos los actores educativos institucionales y no exclusivamente de los docentes ya que la "coherencia debe reflejarse tanto en las prácticas educativas como en las actitudes y maneras de hacer de todos los profesionales que intervienen en el hecho educativo" (Gairín, 2015, p. 8) aunque en este estudio, y por las razones que se esgrimen más adelante, los que están cursando el último año de su carrera de grado en el Plan 2008 y los ya graduados con él adquieren un rol protagónico entre todos los demás.

2.4 Concepciones y prescripciones sobre el aprendizaje y lo que se debe aprender en las aulas de la enseñanza media

Ante la sencilla interrogante ¿para qué están las instituciones educativas? la respuesta más inmediata, e independientemente del nivel, seguramente es: para que los estudiantes aprendan. El aprendizaje por ser uno de los factores que intervienen en el desarrollo es también uno de los más estudiados. Desde una perspectiva neurológica general (y simplificada) se lo concibe como "un proceso de adquisición originado en la experiencia" (Rebollo, y Rodríguez 2006, p. 139), adquisición esta que debe tener una cierta permanencia. Pero más allá de teorías psicológicas y neurofisiológicas, existe una vital importancia pedagógica y sociológica en saber cuándo hay aprendizaje y cuáles son en un momento histórico los aprendizajes relevantes. Y una ligera revisión histórica demuestra que las concepciones han variado considerablemente en cuanto a estos aspectos.

Lo más irrefutable que sobre esto encontramos es que durante mucho tiempo el aprendizaje se asoció con adquirir los contenidos disciplinares provenientes de los diferentes campos del saber, para lo cual, las instituciones educativas se presentaban como intermediarias de ese saber. Funciones mentales inferiores, en términos de Vigotsky, son importantes en esta visión del aprendizaje, y entre ellas la memoria asume un rol fundamental, ya que la reproducción de los contenidos es el indicador de aprendizajes por excelencia. El cuerpo ordenado de saberes socialmente seleccionados se acercaba a los sujetos desprovistos de ellos, desde una visión positivista del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que, cuanta más similitud tenían con la versión original los resultados académicos de los estudiantes, mejores calificaciones obtenían y por ende mayores aprendizajes se concebía que habían logrado. Desde esta concepción los estudiantes identificados como con dificultades son unos de los que más errores cometen y por lo tanto difícilmente valorados como buenos estudiantes. Esta situación se complejiza si se considera que de esas mismas concepciones se deriva a su vez, una concepción sobre el error que se distancia de la visión que hoy existe sobre el mismo, que refrenda rotundamente las posibilidades de aprender que las experiencias de ese tipo brindan (Anijovich y González, 2019; De la Torre, 2004).

Conocidos cambios sociales, conjuntamente con los aportes provenientes de diversas perspectivas como la sociología crítica han modificado sustancialmente esta concepción del aprendizaje y han ido desvalorizando esa visión despersonalizada, descontextaulizada,

despolitizada y presumidamente objetiva del enseñar y del aprender. A la par, la función social de la escuela se amplifica:

> Lo que los docentes pueden y deben hacer en las aulas es trabajar en sus respectivos roles para desarrollar teorías y métodos pedagógicos que vinculen la autorreflexión y la comprensión a un compromiso de cambiar la naturaleza de la sociedad en general. (Giroux, 2003, p. 60).

La visión causa (enseñar) efecto (aprender), se ha modificado considerablemente y cualquier versión del constructivismo se distancia sustancialmente de ella. La propuesta de *enseñanza para la comprensión* (EpC), desde el importante caudal de producciones que posee en sus más de dos décadas, es un ejemplo de ello. Sus representantes sin lenguaje críptico, afirman que la reproducción de conocimiento no implica aprendizaje. La capacidad de un desempeño flexible, que se manifiesta cuando hay comprensión es lo fundamental. Dentro de ese enfoque Perkins es uno de los que concibe que los conocimientos y las habilidades son importantes pero la comprensión supera lo primero (que nada más es que información) y supera lo segundo (que son desempeños de rutina). Comprender "es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe" (Perkins, 1999, p.70) o "la capacidad e inclinación a usar lo que uno sabe cuando actúa en el mundo (Stone,1999, p. 20).

Desde esta perspectiva existe aprendizaje cuando el estudiante se desempeña flexiblemente, y esto se logra implementando procesos de enseñanza que se orienten a la comprensión. El proceso didáctico para ello debe contar por lo menos con cuatro puntales básicos: tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Como toda propuesta de fondo constructivista adopta la idea de que si el estudiante no se involucra no aprende, por lo que los tópicos deben tener en cuenta sus intereses y necesidades (además de la relevancia y riqueza de conexiones de los temas dentro de cada disciplina), y las metas y desempeños de comprensión deben considerarlos, y hacerlos, sujetos productores de sus propios procesos de aprendizaje.

En esta propuesta la interrogante ¿qué aprendizajes son los importantes?, o lo que es lo mismo ¿qué saberes son relevantes para que se busque la comprensión de ellos?, tiene como respuesta: las necesidades, inquietudes y problemas de alumnos concretos. El docente a partir de esa premisa asume un rol importante en la organización del currículum, ya que respetando en cierto grado la estandarización, equidad y legitimidad de los contenidos, tiene que orientarse hacia aquellos saberes que sean relevantes para sus discentes.

Por otro lado Cullen (1997), hace ya algún tiempo refería a las críticas que recibía la escuela en cuanto a lo que se consideraba un vaciamiento de contenidos y argüía (mediante otra crítica) la gran ambigüedad que esto representaba.

> Se insiste, por ejemplo, en recuperar el perfil de la institución escolar como "enseñante", volver a poner en el currículo escolar y en los textos escolares contenidos científicos "válidos", "significativos". En definitiva, *repoblar* de contenidos legítimos el espacio vaciado por una pedagogía interesada (por lo menos hace treinta años), más en "asistir" que en "enseñar", más en "formar ciudadanos adaptados" que "conciencias críticas", más en "conseguir resultados" que en "formar actitudes", más en "producir funcionarios" que "investigadores de la realidad". (pp. 59-60)

Y si se direcciona la mirada hacia la perspectiva de la inclusión, se percibe que esta tiene un fin trascendente a la propia educación: busca aportar para una sociedad más justa, pluralista y democrática. Para alcanzar la construcción de una sociedad con esas características, hay muchos contenidos a incluir en los currículos. Existen contenidos transversales a los clásicos tópicos disciplinarios que se abordan en las aulas de cualquier nivel. Hay, por ejemplo, una ética y una ciudadanía a enseñar, que involucre el fomento del razonamiento ético, el diálogo, el respeto por las diferencias, el valor de los proyectos compartidos. Hay mucho que aprender como señala Morín (1999) sobre las cegueras del conocimiento, sobre el conocimiento pertinente, sobre la condición humana, la identidad terrenal, las incertidumbres, la comprensión, la ética del ser humano. Hay que aprender valores cívicos (Cortina, 1997), aprender a conocer los propios procesos de conocimiento (Meirieu, 2001), aprender a transformar en el convivir, para vivir (Maturana, 2002), aprender a vivir en un mundo saturado de información (Bauman, 2005), aprender a ser participantes activos y comprometidos con la convivencia democrática (Martínez Bonafé, 2003; Rodríguez Zidan, 2006).

Es imprescindible empezar a educar para la participación, la convivencia, una convivencia entre todos, sin exclusiones, desde las aulas. Por ello es importante rescatar opiniones y actitudes, pero también concepciones sobre cuándo y qué se debe aprender en los espacios medios. Máxime cuando la Constitución del Uruguay en su artículo 71 establece que en todas las instituciones educativas "se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos" y la Ley General de Educación (n.º 18. 437) en su artículo 3 expresa que:

> La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio

> responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones.

Además de eso, la misma ley prescribe que la política educativa nacional tendrá una serie de fines (artículo 13), entre ellos: promover valores básicos como justicia, solidaridad, democracia e inclusión social; procurar que los aprendizajes le permitan a las personas un desarrollo integral, desde el aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, contemplando los diferentes contextos, necesidades e intereses; formar personas reflexivas, que no discriminen, solidarias, autónomas, y protagonistas en la construcción de su comunidad y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.

Pero es imposible soslayar que la misma ley, al delimitar los dos ciclos que componen la enseñanza media, al referir a sus funciones centraliza la formación disciplinar.

> Artículo 26- La educación media básica abarcará el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas.
>
> Artículo 27- La educación media superior abarcará hasta tres años posteriores a la educación media básica, según las modalidades ofrecidas en el nivel y tendrá un mayor grado de orientación o especialización. Tendrá tres modalidades: la educación general que permitirá la continuidad en la educación terciaria (bachilleratos generales); la tecnológica que permitirá continuar estudios terciarios y la inserción laboral (bachilleratos tecnológicos); y la formación técnica y profesional que estará orientada principalmente a la inserción laboral. La culminación de todas sus modalidades permitirá la continuidad educativa.

La importancia de los contenidos disciplinares en la enseñanza media es indiscutible, ya que no se puede pretender emancipar a los sujetos sin ellos, pero el incremento de las desigualdades, las formas de exclusión, la incidencia no siempre positiva de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública, el deterioro en general de la convivencia y hasta la minimización o desconocimiento de los valores de la democracia, hacen insoslayable también la formación ciudadana.

Por ello se parte de la convicción de que, si bien la educación no lo puede todo, si puede ser una herramienta para fomentar aprendizajes que permitan construir una ciudadanía con otros valores. Y, para que ese aprendizaje sea significativo, en el sentido que le otorgó Ausubel, estos deben darse en la vida diaria de los espacios educativos, cualesquiera sean ellos, para ir configurando, y "des configurando" la historia personal de cada sujeto de

derecho, pese al poco tiempo que pasan en ellos y la fuerza que tiene la socialización primaria, amparada casi siempre por afectos (Berger y Luckmann, 1968).

2.4.1 La concepción del éxito y del fracaso en las instituciones educativas

Todas las concepciones de las personas son importantes para comprender sus actitudes y comportamientos, pero las que refieren al éxito y al fracaso, adquieren una particular relevancia en el tema de estudio que aquí se enfoca. En efecto, es mucho más factible que los docentes de las instituciones educativas medias uruguayas de la actualidad (e independientemente de la experticia que tengan), asocien más a los estudiantes definidos como con dificultades, con el fracaso que con el éxito. La interpretación de que estos tienen en general un rendimiento bajo, sería seguramente el fundamento de tal asociación.

Perrenoud (2001) es uno, entre varios otros autores que afirma que "la representación de la excelencia diseña un papel importante en las situaciones de formación" (p.39). Pero este además denuncia, que en las instituciones educativas se generan tanto mecanismos de fabricación de éxito como de fracaso.

Es importante recordar que el modelo ontológico individual, gestado fuera del ámbito pedagógico, al transponerse al campo educativo, degeneró en la emergencia y focalización de "problemas" en el aprendizaje que se asociaron rápidamente a la constitución de las estructuras mentales de los sujetos. El estudiante que no se ajusta al proceso evolutivo es responsabilizando y culpabilizando al no amoldarse o acomodarse a las escalas y exigencias que arbitrariamente se construyeron y se construyen en base a otros que son tomados como baremo, haciendo visibles fenómenos como el fracaso (Terigi, 2009) y las dificultades de aprendizaje (McDermott, 2001) al asociar diferencias a fallas en el desarrollo.

Estudios como el de Bautheney (2011) señalan además que la nosografía *psi*/médica utilizada cotidianamente en las instituciones educativas brasileñas, nutren prácticas que crean y sustentan la comprensión de un sujeto- alumno que "va mal en la escuela", como un estudiante con un potencial de disturbio, déficit, problema o trastorno del aprendizaje, que produce lo que se cataloga como fracaso escolar. Desenvuelve la tesis de que la infiltración de esos discursos en los ámbitos escolares, patologiza a muchos estudiantes que no logran un desempeño satisfactorio, y concluye además, que la importación y circulación del discurso médico psicologizante en las instituciones educativas, al constituirse como fundamento de las prácticas pedagógicas, se deriva en una fetichización de la pedagogía, a la vez que funciona

como un velo que busca encubrir el vaciamiento del hecho educativo al ser alimentado por ese discurso médico.

En referencia a estos aspectos no se puede obviar, por ejemplo, que el lenguaje escogido por el sistema educativo para referenciar a estos estudiantes es gestado desde la oposición con los "normales", esto es, los que se consideran "sin dificultades". Por lo tanto, la propia tipificación a priori ya es indicadora de que se los considera al margen de los estándares de expectativas y demandas que se vuelcan hacia los últimos. No obstante, se parte del supuesto de que su uso por parte de los actores educativos no necesariamente significa siempre adhesión a dicha concepción (tal el caso incluso de su uso en este estudio) ni consciencia del alcance de la misma. Esto es, el uso de esta expresión puede ser en muchos casos el resultado de un mero automatismo, producto de una costumbre heredada, pero que no necesariamente refrendan las concepciones que en ella subyacen. En cualquier caso, es claro que el sujeto así identificado se aparta de la normalidad instituida.

Para Hargreaves y Fullan (2014) la perspectiva actual de la educación se enfoca en el rendimiento y las calificaciones, subvalorando otras cosas tan esenciales en la enseñanza como la motivación de los estudiantes. Para ellos la obsesión por los datos numéricos, la tecnología superflua y objetivos de evaluación limitados, es disfuncional.

López (2011) por su parte considera que se debe buscar la reconceptualización de constructos como inteligencia y diagnóstico en los espacios educativos porque no se han enfocado adecuadamente y generan mucha discriminación. En este sentido parece ser muy presente aún la idea de que el diagnostico que se realiza en el aula es para detectar insuficiencias y problemas. De la misma forma parece muy fuerte la reducción de las inteligencias a la inteligencia lógico matemática que se proyecta en los hechos en una escala de mayor a menor éxito de acuerdo a ella.

Fernández (2000) asume el presupuesto de que todo sujeto es "sujeto autor" de su aprendizaje, y, cualquier persona independientemente de su rol, experimenta una movilidad constante entre su posicionamiento de enseñante y aprendiente, siendo este un proceso que lo estamos haciendo perseverantemente durante el transcurso de toda nuestra vida. Desde esta concepción, cualquier estudiante con dificultades es un "sujeto autor" por lo que su derecho a la educación y concomitantemente a una educación de calidad, queda avalada por sus propias posibilidades intrínsecas y no solamente por la normativa existente. Y la calidad de esa enseñanza no implica en absoluto ajustarse a estándares construidos exógenamente a su

realidad y sus características sino todo lo contrario, una enseñanza que considere a cada uno integralmente y desarrolle sus procesos a partir de sus posibilidades y necesidades. Sin embargo el fomento a la competitividad tendiente a alcanzar el éxito, es muy presente aún en los ámbitos educativos uruguayos, pese a que en los discursos estén, las tendencias humanistas, la formación en derechos humanos, la ciudadanía activa y la democracia.

La internalización del rol docente se da muy tempranamente en la vida de un individuo (Eisner, 1998) y explorar las concepciones que sobre el aprendizaje tienen en el desempeño de ese rol, las profesoras y profesores formados por el Plan 2008, es ineludible. Es preciso conocer de qué forma la formación inicial está permeando o consolidando sus concepciones (si es que lo está) y cuáles son ellas. Por ejemplo ¿egresan con la convicción de que los estudiantes catalogados como con dificultades de aprendizaje son "sujetos autores" y también enseñantes?, ¿los conciben como personas inteligentes?, ¿cómo perciben el fracaso de estos estudiantes?, ¿cómo se posicionan ante la consabida visión de "normalidad?

En principio se parte del supuesto de que, por la forma en que se los designa, por el desborde de las prerrogativas médicas, por la sobrevaloración de la inteligencia lógica aún imperante, o por lo que fuere, estos estudiantes tienen un status clave dentro de la institución educativa: tienen dificultades. Por lo que el factor determinante de ese status es una aparente limitación en sus posibilidades de aprender algo. Tal situación los acerca a una situación de estigmatización, y como ya lo afirmaba Goffman (2006) el rasgo central que caracteriza la situación vital del sujeto estigmatizado:

> Está referido a lo que a menudo, aunque vagamente se denomina *aceptación*. Las personas que tienen trato con él no logran brindar el respeto y la consideración que los aspectos no contaminantes de su identidad social habían hecho prever y que él había previsto recibir, se hace eco del rechazo cuando descubre que algunos de sus atributos los justifica. (p.19)

La situación jurídica de los estudiantes con dificultades es clara, son sujetos de derecho. La realidad extra jurídica no lo es tanto, principalmente en los que refiere al reconocimiento del derecho a la educación en los ámbitos comunes u ordinarios. Su aceptación como ser humano con características propias, tampoco. La estigmatización asociada con concepciones de éxito y fracaso contribuyen a ello.

2.5 La enseñanza inclusiva como objeto de estudio: revisión de antecedentes

El interés por la educación inclusiva ha venido in crescendum tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Existe un considerable número de investigaciones que la abordan genéricamente y desde el relevamiento realizado, se descubren también algunas que orientan la mirada específicamente al factor de exclusión *dificultades* o al de *discapacidades*. Unas y otras resultan de importancia, ya que tanto las de corte más general como las que se focalizan en la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje, permiten aprehender más cabalmente el estado del arte. Hasta el presente, no obstante, no se logra ubicar ninguna, que enfoque puntualmente la formación docente para la inclusión de la categoría social seleccionada.

2.5.1 Algunos estudios sobre propuestas de inclusión educativa más allá de las fronteras nacionales

Según autores como Bravo-Valdivieso, Milicic-Müller, Cuadro, Mejía y Eslava, (2009) las primeras publicaciones sobre investigaciones que versaran sobre dificultades del aprendizaje escolares en países Sud Americanos empezaron en la década de los 50, pero es un material discontinuo, de difícil acceso y mayoritariamente asociados con trabajos neurológicos, pediátricos o de psicología clínica, siendo las décadas siguientes las que aportan mayores insumos en la materia.

Pasadas varias décadas, este sigue siendo un tema de interés y los estudios más recientes muestran que las propuestas inclusivas son aun sumamente perfectibles. En esa dirección, López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014), por ejemplo, a través de una investigación realizada en Chile, desvelan que bajo una propuesta estatal con intenciones inclusivas se termina estigmatizando a los estudiantes bajo el rótulo de *niños PIE* (por el título de la propuesta: *Proyecto de Integración Escolar*) o incluso los *DM* (derivado de déficit mental). Observan en el desarrollo curricular de dicha propuesta una clara tendencia a la segregación de estos estudiantes, que no se manifiesta solamente hacia ellos sino también hacia los docentes especialistas, que sufren lo que los autores consideran un *encapsulamiento*. Esto también lo perciben Pereira dos Anjos, Pereira de Andrade y Pereira (2009) en investigación realizada en Brasil, quienes concluyen que la mayor expectativa que se tiene acerca de los profesores que se hacen cargo de los estudiantes con necesidades educativas especiales, es que estos se aboquen solamente a las cuestiones de los estudiantes con

deficiencias. No emergen expectativas de que tengan contactos o desarrollen actividades con estudiantes considerados normales, ni que tengan información u opinión sobre la educación regular. Todas las expectativas se orientan a lo que resulta una educación especial, separada, aunque en muchos casos estén juntas, lo que lleva a quienes realizan el estudio a concluir (tomando en cuenta también otros elementos) que el enfoque de inclusión es aún entendido como educación especial, así como los estudiantes siguen siendo rotulados de educación especial, aunque estén en clases regulares.

Gonçalves (2006), en estudios también en Brasil, considera que, aunque este país por casi treinta años se orientó por el principio de integración escolar, el mayor de sus impactos fue el fortalecimiento del proceso de exclusión en la escuela pública de niños no deseados en la escuela común, que eran encaminados para las escuelas especiales. Pero más recientemente, bajo el discurso de la inclusión, la gran mayoría de los niños y jóvenes se encuentra fuera de cualquier tipo de educación ya que la matrícula de los estudiantes con necesidades educativas especiales (legalmente garantizada) ha tenido una lenta evolución frente a la demanda, y los que han accedido lo han hecho mayoritariamente a escuelas especiales privadas filantrópicas, o a lo sumo, a clases especiales de escuelas comunes.

En este mismo país, Santiago (2011) investiga una política educativa municipal pensada e implementada para promover la inclusión en Brasil, buscando saber si en realidad son promotores de inclusión y si lo son, de qué forma. Logra apreciar entre otras cosas que, si bien la propuesta es muy meritoria en cuanto a intenciones, termina siendo hilada por cada uno de los contextos, grupo o persona que articula su implementación, esto es, está muy sujeta a las peculiaridades de quienes llevan adelante la propuesta. Concluye además que esa misma propuesta genera procesos excluyentes, pero aun así, considera que la existencia de la misma estaría justificada si los propios elementos o procesos excluyentes que contiene, se sometieran a reflexión.

A su vez, Teixeira da Silva y Nista (2010) en ese mismo Estado, realizan una investigación con niños de enseñanza básica diagnosticados con dificultades de aprendizaje. Dicho estudio resulta sumamente relevante a efectos del que aquí se propone, no solo por el factor de exclusión que centraliza, sino porque posee la particularidad de que busca premeditadamente estimular, en su proceso, a estos estudiantes, a partir de propuestas que atiendan las Inteligencias Múltiples. Y se concluye, que luego del período de implementación de las *Intervenciones Pedagógicas* se percibió una significativa mejora en aspectos como: auto motivación, disciplina, autoestima, compromiso y creatividad de los estudiantes, que

repercutió favorablemente en la expresión del conocimiento y en la asiduidad de los mismos en la escuela. La relevancia deviene pues, de la conexión que presupone entre los aprendizajes y las modalidades de aprender, y los resultados que con las intervenciones se alcanza.

Por otro lado, Toboso, Ferreira, Diaz, Fernández Cid, Villa y Gómez de Esteban (2012) en investigación realizada en España, perciben como positivo, en términos cuantitativos, el proceso de incorporación de estos estudiantes al sistema educativo ordinario, que se da a partir de mediados de la década de los noventa en ese país, pero cuando se observa la dimensión cualitativa los resultados no son para nada alentadores. Denuncian como una de las barreras para la inclusión, las concepciones derivadas de modelos tradicionales de educación (a veces reforzadas por algunas culturas escolares) que tienden a interferir y limitar la presencia y las posibilidades de aprendizaje de estos estudiantes en escuelas ordinarias. De la misma forma son barreras aún muy presentes las ideologías discriminatorias, que conciben que la inclusión pueda afectar desfavorablemente a los estudiantes sin discapacidad. Fuertes y arraigadas barreras culturales perciben también López, et al (2014) en Chile.

En la misma dirección apuntan los estudios de Domínguez, López, Pino y Vázquez (2015). Estos investigadores se han cuestionado si los profesores son conscientes de las diferencias que acompañan a los conceptos de integración e inclusión en el discurso teórico, y han buscado identificar las prácticas sobre las que se asienta la atención del alumnado diverso en centros escolares de España. Consideran que pese a los esfuerzos realizados los sistemas educativos no están logrando avanzar hacia una mayor inclusión, al visualizarse una tendencia integradora muy marcada, y concluyen además que, a mayor experiencia docente, menor importancia se le concede a la atención a la diversidad y viceversa. Entre los diversos aspectos desfavorables que encuentran se destaca: el retraso en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, el rol pasivo de la administración y una actitud desfavorable hacia los grupos heterogéneos.

También focalizan aspectos referidos a concepciones y cultura institucional, Muñoz, López y Assaél, (2015). Estos centran su atención en las concepciones dominantes que están presentes en una propuesta de atención a la diversidad en Chile, y perciben que tres perspectivas impregnan los discursos de los docentes en forma concomitante: la individual, la dilemática y la interactiva, lo que, en opinión de los autores, revela la necesidad de espacios de reflexión colectiva sobre la práctica, porque no todas ellas abonan a favor de una propuesta inclusiva.

Ya en Australia, una investigación realizada por Todd (2010) acerca de una propuesta específica de inclusión que debía funcionar de acuerdo con ciertos presupuestos básicos, a saber: que el trabajo con los estudiantes con dificultades de aprendizaje se consumara a la interna del aula ordinaria, con un profesor de apoyo que debía ser consultado, y con el sostén de un trabajo en equipo. Pese a la existencia de tales prerrequisitos, en los hechos lo común era el destierro de los estudiantes del aula. Por ello se centró en la cultura escolar bajo la concepción de que esta tiene fuerte incidencia en los modos en que termina concretizándose una propuesta inclusiva, cuestión que finalmente constata.

En definitiva, en general, de todos los estudios que se han analizado se desprende que las propuestas de los Estados para hacer efectivo el derecho a la educación como derecho humano fundamental e intrínseco a toda persona, encuentran siempre una serie de escollos que resultan difíciles de sortear. Y, esos escollos se detectan tanto en los engranajes y actores del desarrollo curricular, como donde se deliberan, fundamentan, estructuran y se establecen las políticas educativas, esto es, a nivel de diseño curricular.

En esta última dimensión, por ejemplo, en el estudio antes citado, realizado en Chile, se evidenció una "hibridez paradigmática" (López, et al, 2014, p. 277) en el aludido *Proyecto de Integración Escolar* que se propone ese país. Consideran sus autores que para fundamentar la propuesta se apela al discurso y la lógica de los derechos, pero la misma se establece desde un modelo de integración con un clarísimo enfoque psicomédico, con diagnósticos y procedimientos médicos, donde los docentes son acompañados en los procesos educativos que implementan, por un docente especialista. Esto es, en los hechos, es más una propuesta de integración que de inclusión, que se aboca a la atención individual de la discapacidad y se apoya en una visión patológica de la diferencia. Se fundamenta e interpreta desde un modelo social, pero se prescribe desde un modelo médico clínico, bajo el ofrecimiento de esos *Proyectos de Integración Escolar*, complementarios y optativos para la propuesta educativa regular, y esa naturaleza optativa y complementaria acentúa, aunque sin intenciones, la segregación. Esta es la situación también de Guatemala, aunque en este caso se propone como complemento para atender deficiencias mayores (Blanco, Taccari, Narvarte, Castro de Almeida y Mascardi, 2007, p. 15).

Por su parte, el principio de inclusión en las políticas educativas del Brasil es percibido por Gonçalves (2006) como una retórica, de la misma forma que lo fue el de integración, porque en los hechos se ha actuado incluso en contra de los ideales de inclusión y plena ciudadanía. En esa dirección afirma que, en algunas oportunidades, el discurso de la

inclusión ha servido como justificación velada para el recorte del gasto público, buscando disminuir el rol de Estado en las políticas sociales. Desde este estudio se perciben luego, contradicciones y obstáculos para la consolidación de las propuestas inclusivas en el centro mismo de las estructuras de gobierno que la proponen.

Es recurrente también en estas investigaciones sobre las políticas de inclusión, que se constate que en vez de atender las peculiaridades locales y ser situadas, son propuestas copiadas de otros países, agregándose a ello que a posteriori o en el transcurso de su implementación, no tienen la debida evaluación, tal el caso de la citada precedentemente. De la misma forma se alude recurrentemente a la falta de recursos y a la insuficiente preparación que otorga la formación inicial para llevar adelante una pedagogía inclusiva.

En general, las incompatibilidades entre los marcos teóricos en los que parecen ampararse los Estados y los despliegues de acciones que realizan en pro de la inclusión, resultan una constante. Incompatibilidades que lleva a pensar, que no es este un aspecto central de las escuelas (López, 2014) e incluso, que existe atisbos de desidia (Gonçalves, 2006). De algunos estudios se desprenden también dificultades de dar continuidad a los trayectos educativos de estos niños y jóvenes, luego de la instancia de enseñanza primaria (Toboso et al, 2012).

Otro aspecto importante que de los estudios se deriva es la insuficiencia de datos. Para el ex Relator Especial sobre el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, Vernor Muñoz (2007), por ejemplo, "la mayor dificultad que tienen los Estados es determinar y gestionar los problemas que impiden la inclusión eficaz" (p. 13). Esto ha llevado a que se emprendan proyectos para conformar una base de información como el de OREALC/UNESCO, el *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad* (SIRIED), que pese a los avances en la obtención de datos, asume que: "La población con discapacidad forma parte del colectivo de mayor vulnerabilidad y es invisibilizada en las estadísticas, inclusive en las estadísticas educativas" (Bellei, 2013, p.9) Y, aunque tanto las expresiones del Relator como las del informe refieren a estudiantes con discapacidad, es esta una particularidad que se hace extensiva a la exclusión ocasionada por las dificultades de aprendizaje.

El estado del arte señala luego la gran dificultad que implica definir y desarrollar proyectos inclusivos. Muchos terminan gestando una suerte de apartheid, absolutamente contrario a lo que teóricamente presupone la inclusión y muchas otras veces también las

acciones para la inclusión de los Estados, pese a estar amparadas en fundamentos filosóficos, jurídicos y políticos, acogen procesos excluyentes, tanto implícita como explícitamente. La pregunta que irrumpe ante el tema que hemos seleccionado es si los encargados de las políticas educativas están actuando para minimizar los posibles procesos excluyentes implícitos, que son los más sutiles de detectar, pero también los que pueden socavar más fácilmente los intentos de cambio, que puedan llegar a estar presente en la formación y en el desempeño efectivo de los noveles formados con el Plan 2008.

La elaboración de políticas educativas implica concomitantemente la creación de culturas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2004) por lo que también es esencial la interrogante: ¿se están formando profesionales capaces de reflexionar sobre las posibles barreras que devienen de su propia práctica? ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en los ámbitos de enseñanza media o en los de la propia formación docente?

Y, pese a que el estudio que aquí se propone no tiene intenciones evaluativas, como se ha expresado al comienzo de este informe, resulta relevante comprender cómo se está agenciando la formación docente y los inicios profesionales para la inclusión específica de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, ya que existe la convicción de que, si bien se vienen desplegando estrategias desde hace algunas décadas, la inclusión es un paradigma en construcción (Mancebo, 2010) una revolución pendiente (Echeita y Ainscow, 2011) que no ha podido aún brindar respuestas satisfactorias (Viera et al., 2014).

2.5.2 Algunos estudios que enfocan propuestas de educación inclusiva en el sistema uruguayo

Existen investigaciones sobre propuestas de inclusión dentro del territorio uruguayo. Muchas no enfatizan específicamente en la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje, pero algunas otras sí. En el primer caso se encuentran trabajos como el de Fernández y Alonso (2012) quienes estudiaron dos programas diseñados e implementados entre el 2007 y 2011, que tienen claras intenciones inclusivas a nivel de enseñanza media, para aquellos adolescentes y jóvenes con riesgo de abandono de la educación formal, o que ya han consumado ese abandono. Para los autores la propuesta “Aulas Comunitarias” y el “Plan de Formación Profesional Básico” constituyen casos típicos de innovación en política educativa.

Entre las segundas se han encontrado algunas que, aunque bordean el factor de exclusión, objeto de atención en este trabajo, brindan insumos acerca de la formación que están recibiendo los docentes formados para atender la enseñanza media. Tal el caso de Donya (2015) que estudia en su tesis de maestría la inclusión de estudiantes con discapacidad en enseñanza secundaria. Y, aunque el concepto central de su trabajo sea este último, arriba a conclusiones que resultan antecedentes de interés para el que en este estudio se centraliza, el de dificultades de aprendizaje. Desde un abordaje netamente cualitativo Donya, bucea en concepciones y enfoques de los discursos docentes y de la normativa vigente sobre inclusión. En este sentido, en su análisis del ámbito normativo, concluye que hay en él, una ambigüedad terminológica ya que se utilizan indistintamente los términos inclusión e integración. Además puntualiza que en el Consejo de Educación Secundaria, que es uno de los subsistemas de enseñanza media para los que la formación inicial provee de docentes como se aclaró pretéritamente, las disposiciones sobre inclusión son muy recientes y escasas, evidenciándose además que en las concepciones de sus docentes hay una coexistencia de todos los paradigmas que históricamente han existido. No obstante, en sus discursos, lo más arraigado es la integración, desajuste que le permite concluir que se está en una etapa de transición hacia el de inclusión. Concomitantemente percibe, que en ese subsistema, los programas no están pensados para las diferentes discapacidades ya que están enfocados más a los contenidos que a las competencias.

Pero lo más trascendente para este estudio refiere principalmente a tres aspectos. El primero es el que refiere a la formación y desempeño efectivo de los docentes, sobre lo que asevera que: “la falta de formación y especialización en inclusión impide que actualmente los docentes no puedan (sic) atender la diversidad a nivel de grupo ni en tutorías individuales porque en estos espacios personalizados tienden a reproducir las mismas estrategias que utilizan en el grupo” (Donya, 2015, p.110). La demanda de formación que se desprende de su trabajo es tanto de formación inicial como a posteriori a la misma, a través de especializaciones. El segundo aspecto de interés se desprende de afirmaciones como esta: “la inclusión educativa es vista como una dificultad, como una oportunidad y como una amenaza” (Donya, 2015, p.111) y de las consideraciones que sobre esto realiza, ya que evidencian que el panorama no es para nada homogéneo. Y, finalmente rescatamos su constatación acerca de que en espacios del CES ni las prácticas, ni los discursos se adecuan a los principios de la inclusión educativa.

Por su parte Lopater (2014) realiza un estudio también de corte cualitativo, y enfoca el segundo ciclo de Educación Secundaria (y no primer ciclo como Donya), centralizando además lo referido a cultura docente. Los resultados del mismo la llevan a concluir que existe una cultura afianzada en un modelo educativo que dificulta la inclusión, por la pervivencia de ideas y percepciones inscritas en el modelo de la modernidad, que operan como obstáculos, al limitar la posibilidad de que los docentes realmente puedan percibir la diversidad y elaborar estrategias para atenderla. Detecta claramente, como parte del imaginario de los profesores, un modelo de alumno de la época en que Uruguay tenía una matrícula elitista y por lo tanto, no masificada. Esto lleva a que hablen de diversidad contrastando los estudiantes de hoy con ese modelo. Concluye además que los docentes viven la diversidad como un problema y no se sienten, en general, responsables por los resultados del trabajo que realizan con sus estudiantes, ni por los del centro educativo en que se desempeñan, ni por la escasa capacidad de inclusión. Este último aspecto se percibe como uno de los más importantes para este estudio porque se interpreta que imputa a los actores educativos encargados de llevar adelante los procesos educativos un menguado compromiso con la meta estatal, y, como se expresó en páginas precedentes, se parte de la idea de que hacen parte de una de las dimensiones más importante para que se pueda establecer exitosamente la enseñanza inclusiva.

Los resultados del estudio llevan también a su autora a afirmar que Educación Media tiene una escasa capacidad de inclusión, además de identificar "una defensa del principio de igualdad, que se traduce como tratar a todos igual, sin tener en cuenta situaciones particulares y diferencias individuales" (Lopater, 2014, p. 101).

Estos antecedentes presentan un panorama sobre la inclusión en uno de los principales subsistemas que coopta profesionales de la docencia, subsistema este aquí circunscripto como uno de los ámbitos de desempeño de los noveles, por lo que son marcos referenciales del análisis que se realiza. Pero la tesis doctoral de Umpierrez (2017) que pese a no centrar su atención específicamente en inclusión y mucho menos en la enseñanza inclusiva de estudiantes con dificultades, sino en la innovación pedagógica a partir de las experiencias didácticas en ciencias experimentales, resulta de interés en primer lugar porque se centra en los procesos educativos de la formación docente (su universo se compone con centros de formación inicial del Uruguay) y porque llega a conclusiones que se entretejen con la enseñanza inclusiva. En efecto constata que estás experiencias que son su objeto de estudio, atienden débilmente a la diversidad y a los propósitos de integración social.

Más directamente asociado a las dificultades de aprendizaje en la órbita de la formación inicial, es el estudio de Faedo, Musselli y Oliver (2019) que se proyecta en el informe titulado: *Estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizajes en los centros dependientes del Consejo de Formación en Educación*. A través de él las autoras han obtenido información estadística sobre la presencia de estas condiciones personales entre los aspirantes a profesores, a través de la auto percepción de los pre inscriptos y re inscriptos en diciembre de 2017 y febrero de 2018. Los datos obtenidos expresan que un 3,6 % de esta población considera tener uno u otro problema, o ambos a la vez. Dentro de esa cifra 2,1% se auto percibe con dificultades de aprendizaje, mientras un 0,1% se incluye en ambas situaciones. La dislexia, el déficit atencional, la discalculia, la dispraxia, la dismnesia, la disfasia y la disgnosia, son las dificultades que, en orden de precedencia, componen ese 2,1% de la población estudiantil que ingresa en esos años.

Y si bien el presente estudio se enfoca en la formación docente que se está brindando para el desempeño posterior en aulas medias con estudiantes con dificultades de aprendizaje, la existencia de aspirantes a docentes con esa misma condición, que el relevamiento de las autoras deja en evidencia, es un elemento más para el análisis de la realidad de los procesos de iniciación del profesorado en el Uruguay.

2.6 Revisión histórica terminológica: la dispersión conceptual existente en torno al factor de exclusión focalizado.

Históricamente han existido diferentes designaciones para los estudiantes que se presumen limitados en sus posibilidades de aprender y huyen a la homogeneidad típica de otros momentos históricos. Muchas de ellas aún coexisten e incluso se solapan, aunque impliquen fenómenos técnicamente diferentes. Tal el caso de las discapacidades con las dificultades. Pero lo común a todas las designaciones que se han atribuido a estos estudiantes, es que cada una de ellas se asienta en determinadas concepciones antropológicas y sociales, por lo que, como expresara Marina (1993) “el uso indiscriminado de un término no sería grave si las palabras no fueran un instrumento para analizar la realidad. Pero lo son” (p.15).

El estudio de la OCDE que se publica bajo el título: *Estudiantes con discapacidades, dificultades de aprendizaje y desventajas: estadísticas e indicadores de los países de la OEA.* (2007) asume la dispersión conceptual existente en diferentes países y la laxitud de muchos de los términos a los que se alude someramente en los próximos párrafos. A título de ejemplo,

menciona que: “la expresión necesidades educativas especiales, significa diferentes cosas en diferentes países” (p.10); en algunos refiere a discapacidades tradicionales, en otros incluye dificultades de aprendizaje y desventajas, lo que a su vez conlleva variaciones tanto en lo que se define como discapacidad como dificultades de aprendizaje. En ese estudio se asume la gran dificultad para aunar criterios, situación que llevó a que en algún caso la delimitación de las Necesidades Educativas Especiales resultara de la asignación de recursos adicionales o de apoyo a los estudiantes. Esa falta de consenso llevo a acordar categorías operacionales de naturaleza trasnacionales para los diversos países sobre los conceptos de: discapacidades, dificultades y desventajas, específicamente para el estudio que se realizaba.

La ambigüedad existente parece atenuarse cuando se usa la expresión *dificultades de aprendizaje* en el ámbito nacional, por los contenidos que en general conforman el seminario ya aludido y los posgrados existentes en el país. Sin embargo, la delimitación no es clara y muchas veces se escuchan voces que mimetizan dificultades con *discapacidades* o *necesidades educativas especiales*. Esto amerita un inventario, que, aunque breve, necesario, porque pedagógicamente las diferenciaciones se han proyectado en relaciones y propuestas educativas con determinadas peculiaridades.

2.6.1 Discapacidades

Para algunos autores (Gonçalves, 2006; Pereira dos Anjos, et al., 2009) lo que se puede llamar como historia de la educación especial, comienza allá por el siglo XVI. En ese momento de fuerte segregación social la solución aportada para quienes se consideraban “ineducables”, fue la internación en instituciones totales, en el sentido que le otorga Goffman, bajo la creencia de que sería mejor para ellos, pero también claramente porque se consideraba una protección para el resto de la sociedad. Es un momento histórico en el que no se discutía la pertinencia de coexistencia en el mismo espacio físico.

Lo que abarca el término discapacidad ha variado a través del tiempo, pero aún hoy implica propuestas educativas en escuelas especiales que se establecen en forma paralela a la educación general o regular, por ejemplo, en el Uruguay, las escuelas para sordo mudos. Esto implica que en general siguen enfrentando una franca exclusión educativa como lo ratifica por ejemplo la UNESCO (2009, p.5).

Según la Real Academia la discapacidad es una condición, por lo que un discapacitado es una persona “que padece una disminución física, sensorial o psíquica que la incapacita total

o parcialmente para el trabajo o para otras tareas ordinarias de la vida". Tal condición es siempre atribuible al sujeto.

El estudio de la OCDE (2007) precedentemente citado en su "categoría transnacional A, demarca:

> Estudiantes con discapacidad o dificultades vistas en términos médicos como desórdenes orgánicos atribuibles a patologías orgánicas (por ejemplo, en relación a los defectos sensoriales, motrices o neurológicos). Se considera que la necesidad educativa es generada primordialmente por los problemas atribuibles a dichas discapacidades. (p. 13)

En el Uruguay la ley n.º 18.651 de *Protección integral de Personas con Discapacidad* en su artículo 2 expresa que:

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

Dicha ley explicita que es un objetivo el asegurar atención médica, educación, rehabilitación de toda índole, cobertura de seguridad social, beneficios, estímulos, etc. que les permitan "mediante su esfuerzo, desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas" (Art. 1).

Para estas personas, la ley establece el derecho al usufructo de todos los derechos, sin distinción o discriminación alguna y entre los derechos especiales que se reconocen, se cita entre otros (Art. 5):

> A) Al respeto a su dignidad humana cualesquiera sean el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias.
>
> B) A disfrutar de una vida decorosa lo más normal y plena que sea posible.
>
> C) A la adopción de medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía.
>
> D) A la salud, la educación, la adaptación y readaptación profesionales y a su inserción laboral…

Cabe precisar que la designación que aquí utilizamos, dificultades de aprendizaje, tiene proyecciones sociales similares. Por ejemplo, si repasamos las expresiones de la Real Academia al aludir a "tareas ordinarias", como lo es finalizar el trayecto educativo, los resultados parecen también incluirlos y si observamos la citada ley, en cuanto a que quedan en situación de desventaja para su integración en los diversos espacios socializadores, también.

No obstante, en la actualidad uruguaya la gran mayoría de las situaciones vitales a las que se le atribuye condición de incapacidad, usufructúan de su derecho a la educación desde la propuesta de una educación especial o no lo usufructúan, mientras que los sujetos a los que técnicamente se engloba en las "dificultades" acceden con más facilidad a los espacios educativos ordinarios (lo que no implica educación y menos calidad), por lo menos de primaria y secundaria.

2.6.2 Capacidades diferentes

En los últimos tiempos la literatura especializada (y no solamente la pedagógica) ha denunciado la alta carga peyorativa que envuelve el término discapacidad, al identificar a una persona socialmente a través de una "falta de capacidad".

Aunado a lo anterior han emergido concepciones que avalan la idea de que es muy difícil que un ser humano no posea alguna capacidad, y, aun cuando pueda atribuírsele a algunos sujetos la inexistencia de una, esto puede ser más bien una limitación achacable al grado de desarrollo histórico de las sociedades. En esa dirección se puede argüir, por ejemplo, que la no capacidad de lectura de las personas ciegas que ha perdurado por siglos y siglos, ha finiquitado como tal.

La concepción de las capacidades diferentes es apuntalada por toda la producción que se ha realizado en torno a la inteligencia en los últimos tiempos. Howard Gardner (2003) ha focalizado y desarrollado el concepto de inteligencias múltiples y las diversas *puertas de entrada* o accesos posibles al conocimiento. Eisner (2002) por su parte asume la concepción de un pluralismo cognitivo que nos acerca no solo a una visión pluralista de la inteligencia, sino de una inteligencia que no puede ser separada de los sentidos.

Perspectivas como estas avalan la variabilidad en las formas de aprender y echan por tierra las pretensiones de uniformización derivada de otras, a la par que refrendan la versatilidad de las predisposiciones asociadas a la singularidad de cada persona. Desde esta concepción una persona puede tener una destacable capacidad corporal y cinestésica pero no de resolución de asuntos lógico matemático. De acuerdo a ellas la meta de toda propuesta de aula en la actualidad debiera ser la diversificación de estrategias para lograr los aprendizajes. Teixeira da Silva y Nista (2010) por ejemplo, en investigación realizada en Brasil desvelan los aportes favorables de intervenciones educativas que atienden el criterio de las inteligencias múltiples para el aprendizaje de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

2.6.3 Necesidades Educativas Especiales

La búsqueda por atenuar connotaciones negativas en las formas de identificación ha llevado también a una designación bastante recurrente como lo es el de Necesidades Educativas Especiales, aunque esta tampoco es considerada adecuada para gran parte de la literatura especializada. El principal argumento para esto es que la delimitación de algunos discentes como "con necesidades" conlleva también la idea de que existen quienes no la tienen.

En este caso es necesario precisar que es este un concepto bastante amplio, que abarca muchas veces a todos los que están en situación de fracaso escolar, cualquiera sea su motivo. En ese sentido, el enfoque de la diversidad se ampara en la convicción de que cada uno de los integrantes de una clase tiene necesidades especiales, devenidas de su propia singularidad y por lo tanto también tienen Necesidades Educativas Especiales.

Muchos autores conciben que aunque se pretendió con esta perspectiva superar propuestas de educación especial, ello resultó en una forma más de etiquetar a los estudiantes que lleva, en la empiria, a diferenciar entre quienes las tienen y quienes no las tienen, generando expectativas inferiores en quienes son identificables como tales. Booth y Ainscow (2002) y Echeita, (2004) cuestionan este tipo de calificativos y afirman que esto puede además limitar e incitar al descuido de las dificultades que padecen otros, ya que en general, existe la tendencia de centrar la atención en aquellos que la pericia del especialista ha identificado como tales. Para estos autores esto refuerza a su vez la idea de que la educación de quienes tienen necesidades educativas especiales debe ser responsabilidad de un especialista.

Pese a ello esta forma de designación está instalada en gran parte de la cultura y las prácticas escolares y jurídicamente es el término que tiene mayor recurrencia. En este sentido, la ya citada Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en 1994, aprobó la *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales* que representa un hito en la historia de la educación especial al respaldar la concepción de que los problemas no están solo en los estudiantes sino en las peculiaridades de los ambientes educativos que no logran atender sus especificidades. Si bien la concepción central de esta declaración, "Necesidades Educativas Especiales" ya contaba con antecedentes, esta le dio un espaldarazo a nivel internacional de suma importancia.

Lo destacable en este caso es que si bien la condición "de necesidad" también es atribuible al sujeto, se tiene presente al medio, desde el momento que este tiene que compensar la peculiaridad (asociada a déficit) que lo aleja de la normalidad.

2.6.4 Dificultades de Aprendizaje

La más rutinaria de las designaciones que circula en los espacios educativos uruguayos es quizás el de Dificultades de Aprendizaje. Tiene la particularidad de focalizar el fin último que tienen estos: el aprendizaje.

Rebollo, Brida, Destouet, Hackenbruch y Montiel (2008) conceptualizan aprendizaje y dificultades de la siguiente forma:

> El aprendizaje es un proceso complejo en el que se producen, en el sistema nervioso, en las sinapsis, cambios más o menos persistentes, que se manifiestan desde el nivel molecular al conductual, que se producen por acción de los estímulos exteriores, de la experiencia, y permiten una mejor adaptación del individuo a su medio. Teniendo en cuanta esta definición podríamos definir la dificultad del aprendizaje. Dificultad del aprendizaje es una alteración o un retardo en la adquisición de la posibilidad de que el sistema nervioso se modifique en forma permanente, por acción de estímulos exteriores, lo que provoca una alteración en la adaptación del individuo al medio. (p.26)

Una conocida clasificación de las dificultades las divide en específicas e inespecíficas o primarias y secundarias (Rebollo y Rodríguez, 2006; Rebollo et al., 2008). Las primarias o específicas, que son las que para estas autoras merecen el calificativo de tales, se relacionan directamente con el aprendizaje y no existen en el estudiante síntomas de otras patologías, por lo que la dificultad es en sí, la causa de las limitaciones en el aprendizaje. Afectan funciones mentales superiores tales como: memoria, atención, gnosias, praxias, lenguaje oral y escrito y razonamiento lógico matemático. Produce por lo tanto dificultades conocidas como: disgnosia, dispraxia, disfasia, discalculia, dislexia, dismnesia.

En el caso de las secundarias o inespecíficas existe causa (o causas) aparente que ocasiona la limitación en el aprendizaje por lo que al desaparecer la causa desaparece la dificultad, por lo que se conocen también como sintomáticas. La patología original de la que se deriva puede estar asociada a problemas de diversa índole como: psicológicos, neurológicos, sociales, sensoriales y pedagógicos.

El estudio de la OCDE (2007) a la que se ha aludido anteriormente, en su "Categoría transnacional B", los delimita de la siguiente forma: "estudiantes con desórdenes de comportamiento o emocionales, o dificultades de aprendizaje específicas. Se considera que la

necesidad educacional es generada primordialmente por problemas en la interacción entre el estudiante y el contexto educacional" (p. 13).

Es la designación por la que se ha optado en este estudio por las razones que se esgrimen al final de este apartado.

2.6.5 Barreras para la inclusión

Autores como Booth, Ainscow, (2002) y Echeita, (2004) apuntan a fijar la mirada más en el medio que en los sujetos. Consideran que atribuirles *necesidades* (de la misma forma que discapacidades o dificultades) termina inhibiendo la posibilidad de detectar y trabajar las barreras que el medio genera para el aprendizaje y la participación en los ámbitos educativos. De ahí que sustituyen tales términos por el de *barreras para el aprendizaje y la participación*. Este enfoque si bien aún no tiene receptividad jurídica permite delimitar obstáculos para la real inclusión a través de índices a partir de los cuales se puede valorar y propiciar cambios, ya que la concepción subyacente está en que quienes portan la deficiencia o las dificultades son las instituciones, no los sujetos. López (2011) por ejemplo considera que hay que ligar las dificultades de aprendizaje al currículum y no a las personas siendo prioritario delimitar las barreras para luego gestionar la ayuda. Considera además que las principales barreras resultan de las concepciones de los docentes, de las propuestas didácticas y de las políticas públicas que se implementan.

Desde esta perspectiva se utiliza muy a menudo el *Index for Inclusion* que contribuye y auxilia, con los múltiples factores e indicadores que integran las ya clásicas dimensiones: culturas, políticas y prácticas educativas, en el examen y análisis de propuestas que tienen pretensiones de afianzar la inclusión. Sus adaptaciones posteriores (Booth y Ainscow, 2015) incorporan valores y principios éticos como el de sostenibilidad del medio ambiente, promoción de la salud y ciudadanía nacional y global. Apuestan al impulso y la mejora de escuelas inclusivas desde y a partir del desarrollo de valores inclusivos y puntualizan, especialmente en esta última versión, en el currículum educativo en todas sus dimensiones como elemento de análisis.

Esta herramienta que permite visualizar las barreras, pero también los avances y retrocesos, ha sido adaptada para analizar diversas realidades educativas. Plancarte (2016) por ejemplo, hace uso del Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2002) y busca validar el constructo y su contenido en la realidad e historia educativa de México, y concluye que el

Índice de Inclusión es en general un instrumento útil para evaluar la inclusión educativa en las escuelas de ese país, ya que está acondicionado para medir el constructo que pretende medir y es adecuado a la cultura del país.

Lo más destacado de esta perspectiva es que fija la atención en el entorno y en escudriñar los elementos que no permiten a los estudiantes una evolución en sus aprendizajes, sin hacerlos rehenes de sus propias peculiaridades. Sin embargo, se ha partido de la idea de que no es, ni la más conocida, ni la más aceptada, ni la más utilizada como expresión en los subsistemas educativos que hacen parte de esta investigación.

2.6.6 Otras designaciones: Diversidad Funcional y Necesidades Educativas Personales

Además de las antes mencionadas se reconocen otras designaciones en las narrativas actuales que se presume son aún menos conocidas y por lo tanto su uso menos extendido en los subsistemas educativos uruguayos que se enfocan, que el de *Barreras*, ya que han surgido muy recientemente. Tal el caso de la expresión *Diversidad Funcional*, designación esta que se encuentra en la literatura a partir del año 2005 en adelante (Romañach y Lobato, 2007) y cuyo origen también se funda en la pretensión de reemplazar otras como: discapacidad, Necesidades Educativas Especiales o de apoyo educativo, o minusválido (que conlleva la carga despreciativa de "menos válido") así como desterrar la visión médica.

Pero la búsqueda de expresiones más adecuadas que no haga pervivir la idea de que solo algunos tienen necesidades, capacidades, etc. sigue generando propuestas. En este sentido García (2013) en estudio doctoral propone y valida como más apropiado el de *Necesidades Educativas Personales*, porque las necesidades se asocian a la singularidad de toda persona.

2.7 Aclaraciones sobre el posicionamiento terminológico en este trabajo y derivaciones metodológicas ante la dispersión conceptual existente

Las formas de expresión nunca son neutrales, proyectan determinados valores culturales que se propagan en el tiempo, a veces afianzados por el uso irreflexivo de determinada terminología. Lingüísticamente se puede encontrar en las expresiones un sentido denotativo y otro connotativo, y un análisis de corte más sociológico siempre permite desentrañar diversas interpretaciones envueltas en concepciones y con una etiología

subyacente. Esta certeza hace menester dos precisiones de interés en lo que respecta a este estudio.

La primera refiere al hecho de que la opción terminológica que se hace no tiene su fundamento en la convicción de que es esa la forma más adecuada de identificación, ni implica una adhesión conceptual personal a la misma, sino que es una decisión orientada por la conveniencia. En efecto, la alusión a estos estudiantes como con "dificultades de aprendizaje" es la más recurrente en los espacios educativos del Uruguay. Pero además desde que comienza el Plan 2008 en formación docente el seminario que se incluye es homónimo y permanece hasta el 2017, cambiándose el nombre a partir de los cursos impartidos en 2018, por lo que cuando se inició este estudio y hasta bien avanzado el mismo esa era la designación aportada por el diseño curricular, como se expresó pretéritamente.

La segunda precisión refiere al hecho de que se concibe que la utilización de una terminología por sí sola no es suficiente para valorar el tenor conceptual que le subyace, principalmente porque paralelamente pululan las otras formas de designación a las que se aludió precedentemente. Se necesita un ingreso general al tema y un análisis amparado por la triangulación teórica con los principales conceptos que lo merodean para lograr mayor pulcritud y claridad sobre las concepciones de los actores, por lo que esto se proyecta en algunas decisiones metodológicas que se explicitan más adelante.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1 Fundamentación de la perspectiva metodológica y su diseño

Toda investigación se alinea a determinados supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos. En ese sentido, en un tema como el que aquí se plantea resulta muy difícil aceptar que la realidad pueda manifestarse de idéntica forma, para todos los sujetos involucrados en las situaciones educativas que se focalizan, y que esa realidad pueda aprehenderse de forma uniforme y estanca. Como expresara otrora Jesús Ibañez (1985) "el conocimiento, como proyección de la realidad sobre la superficie del lenguaje no es posible. El conocimiento no puede ser un calco de la realidad" (p. 276) y esto, como lo asevera el mismo autor, ni siquiera es necesario ya que cuando se finalizan estudios que requieren tiempo, los cambios sobrevenidos en la realidad son considerables y ya se alejarán de ese intento de calco elaborado cognitivamente. Este es el primer presupuesto de esta investigación.

Pero además de que se concibe que la fluidez de los procesos impide captarlos con total nitidez, también se concibe que desde los hilos conductores teóricos y metodológicos de una investigación se puede ver solamente una realidad, la realidad construida a partir de ellos. Resultan iluminativas en este caso las palabras de Bourdieu (1994) al expresar que:

> solo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como *un caso particular de lo posible* en palabras de Gastón Bachelard, es decir como de figura en un universo finito de configuraciones posibles. (p. 12)

Este es el segundo presupuesto de esta investigación. En efecto, se busca aprehender en un determinado tiempo y espacio, y desde una posición teórica y metodológica, la formación que se está brindando para la inclusión efectiva de los estudiantes reconocidos como con dificultades de aprendizajes en las instituciones de enseñanza media, encauzando para ello la mirada a la formación inicial y a los primeros años de ejercicio profesional.

Además de lo anterior, como expresan Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005) los supuestos epistemológicos "son aquellos relacionados con la postura del investigador frente a lo que desea investigar" (p. 46) y eso no podría ser diferente en el caso de este estudio. La concepción de que el conocimiento se construirá a partir de la interrelación de las diversas miradas de los actores comprendidos en los procesos de iniciación, y de quién se ha propuesto

estudiar este fragmento de la realidad, es la que permea todo el trabajo que aquí se propone. Esto implica que se considera que el conocimiento se crea y se recrea a partir de una red de interacciones que le van otorgando sentido y significación a esa realidad (Valsilachis de Gialdino, 2006, Mena, 2017), contestes en que la objetividad absoluta nunca es alcanzable (Guba y Lincoln, 2012).

Desde esa perspectiva la decisión metodológica central que se ha tomado es la de direccionar el estudio hacia un enfoque preeminentemente de corte cualitativo y subsidiariamente cuantitativo, ya que se ha considerado que es esta la forma más óptima para alcanzar las respuestas que se buscan y lograr el cumplimiento de los propósitos que se han delimitado. En efecto, el objetivo central de este estudio es: "Comprender los procesos formativos de iniciación a la profesión docente (formación inicial y etapa novel) para la educación inclusiva, a nivel medio, de estudiantes con dificultades de aprendizaje, en el Uruguay". Y para lograr esa comprensión es insoslayable una aproximación a las subjetividades de los implicados en la formación inicial que se está brindando y que se ha brindado con el Plan 2008, desde una posición que no deja exenta a la praxis, sino por el contrario, la contiene, ya sea desde lo que pueden aportar los practicantes del cuarto y último año, ya sea desde el reservorio de experiencias de los que ya son profesionales laboralmente activos en instituciones de enseñanza media públicas.

Pese a ello, es ineludible también, la incursión por el andamiaje estructural de la propuesta de formación docente de la sociedad uruguaya, sus marcos normativos, el currículum explícito de la formación inicial, los fundamentos del plan vigente, el perfil de egreso esgrimido y los saberes disciplinares abordados en el seminario que refiere al tema. Se ha aunado por lo tanto, la perspectiva emic con la etic.

Pero el mayor vigor se pretende que provenga del análisis émico (Kornblit, 2004) porque se parte de la convicción de que las prácticas educativas no se subsumen en y por ciertos aspectos que a simple vista parecen tener una naturaleza más objetivable (ya que siempre son pasibles de interpretación) y porque es este, el que permitirá reconstruir, aunque sea en parte, la lógica que anima los puntos de vista de quienes se ven implicados en estas situaciones de enseñanza que aquí interesan. Según Baquero (2002) las prácticas educativas van "configurando escenarios donde se producen formas de subjetividad particulares" (p.71) y la aprehensión de las mismas es necesaria para lograr la consecución de los objetivos propuestos.

Siguiendo a Sverdlick, et al. (2007) consideramos que lo más atrayente en la construcción del conocimiento pedagógico es el valor que se le atribuye a la subjetividad sobre las prácticas educativas y la comprensión de ellas como indisociables de los procesos de producción del conocimiento pedagógico. Desde esa concepción, cada una de las visiones de los sujetos que integran la realidad que se quiere aprehender, son fundamentales en esa producción, al proyectar los olores, colores, sabores y texturas, parafraseando a Ignacio Pozo, de una realidad inerte como es un plan de estudio.

Además de lo anterior, es necesario precisar, que el aferrarnos por una opción preponderantemente cualitativa, se debe también a otros aspectos fácticos. En este sentido se considera que en un tema que está enmarcado en la perspectiva de educación inclusiva, subyacen concepciones pedagógicas y antropológicas que acentúan su complejidad, al involucrar no solo procesos de pensamiento sino sentimientos, intenciones y creencias, muchas de las cuales no siempre asumibles por los condicionamientos morales, políticos o estructurales que se introyectan como no aprobados socialmente (Mejía Navarrete, 2004).

Se considera además el hecho de que específicamente sobre la formación en dificultades de aprendizaje no existen muchos estudios. Los pocos aportes con que se cuenta, aluden al hecho de que los graduados (y no específicamente los del Plan 2008) sienten que no salen preparados para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje y que la preparación para la tarea debería ser mayor, como se expresó en páginas precedentes, y de acuerdo a los datos aportados por la Encuesta Nacional Docente 2015 (INEEd, 2017), pero también por investigaciones como las de Donya (2015). Eso hace difícil encontrar respuestas que estén sustentadas en datos empíricos, y no solamente amparadas en doxa, a preguntas tan elementales como las siguientes: ¿cómo una formación inicial que se propone la formación de docentes inclusivos desarrolla curricularmente este propósito?, ¿está formando agentes de cambio que busquen la construcción de instituciones inclusivas?, ¿se comprometen realmente con ello?, ¿piensan que la aludida falta de preparación es solo el reflejo de las carencias de un diseño curricular específico? E incluso: ¿cómo delimitan las dificultades de aprendizaje a partir de la formación conceptual recibida?, ¿cuál es el alcance que le otorgan al término cuando ya están desempeñándose autónomamente en la realidad de las aulas? Por lo tanto, el punto de partida es laxo, precario y con menguada información fehaciente, lo que avala también una exploración previa desde una perspectiva netamente cualitativa.

La pretensión de búsqueda de comprensión fenomenológica, implica “descubrir y construir teoría desde la multicausalidad, asumiendo que la realidad es compleja y subjetiva”

(Cornejo y Salas, 2011, p.18). Esto nos distancia de explicaciones unicausales que pueden subsumir la problemática a un efecto de la formación inicial, o a una predisposición personal de biografías de docentes noveles, o a una cuestión de pervivencia de modelos, esto último como se extrae de estudios como el de Lopater (2014), precedentemente citado, y nos conduce a un conocimiento más integral y amplificado, evitando a la vez con ello, caer en errores e injusticias por convertir la complejidad en simplificaciones abusivas (Santos Guerra, 1998).

La comprensión de las subjetividades, con sus motivaciones, prejuicios, inhibiciones, contradicciones, y la de los significados que le otorgan los actores a sus comportamientos, que en este caso son los de los que se desempeñan cotidianamente con estudiantes con dificultades de aprendizaje, la de sus formadores y la de otros actores significativos del trayecto formativo delimitado, por parte de un sujeto cognoscente situado social y teóricamente, es lo que permitirá echar luz a la dinámica interna de la porción de la realidad que se quiere estudiar.

Steanhouse (2004) y diversos otros autores refrendan la idea de que, en muchos casos en educación, es conveniente utilizar propuestas que ayuden a comprender las reglas del juego de la acción, y en este estudio las reglas de juego que interesan comprenden parte de tres subsistemas: el Consejo de Formación en Educación de formación inicial, y los contextos de iniciación, que se bifurcan a su vez en dos: el Consejo de Educación Técnico Profesional y el Consejo de Educación Secundaria. Se toman para ello tres instituciones de formación de tres regiones diferentes del país e instituciones dependientes de los dos consejos de enseñanza media, de los contextos en los que se encuentran esas instituciones de formación, tal como se detalla más adelante.

No obstante, pese a la fuerte apuesta inicial que se hace desde el comienzo por lo inductivo, se parte también de la idea, de que la visión sobre la realidad habrá de quedar inconclusa, o por lo menos con factores de análisis pendientes, si no se prevé una forma de cooptar variables de incidencia de las construcciones subjetivas de los actores educativos, para, entre otras cosas analizar sus recurrencias, las contradicciones que encarnan y avalar supuestos emergentes. En otras palabras, se aspira a que el abordaje cualitativo ofrezca una comprensión más general y una profundización del objeto de estudio y el cuantitativo permita una focalización, ratificación, discusión y revisión de aspectos que resulten relevantes de acuerdo al marco teórico construido, u otros que puedan irrumpir por serendipity (Bisquerra, 2004, Dosne Pasqualini, 2012).

Las razones antes esgrimidas han determinado fuertemente la decisión de optar por un diseño exploratorio (Creswell y Plano, 2007) secuencial (Tashakkori y Teddlie, 2006) que permitirá, en primer lugar, comprender cómo se está vivenciando y cómo se siente la formación inicial y los primeros años de ejercicio profesional para la tarea inclusiva de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, y en segundo lugar, y partir de las contribuciones de ese primer abordaje, ampliar la base de datos a través del aporte cuantitativo. Esto es, se buscará triangular los datos de esta tesis a través de la combinación de evidencias.

Como resumen Strauss y Corbin (2002) por investigación cualitativa se entiende "cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación" (pp. 11-22). En esa línea de pensamiento, la opción por una propuesta CUAL→cuan se fundamenta en la búsqueda de una visión primaria y principal, más holística, detallada y profunda de la realidad, pero también en el hecho de que se considera que ello permite a su vez, un mejor encuadre conceptual sobre el tema, dada la dispersión, e incluso, superposición conceptual existente en la actualidad, tal cual se hace referencia en el último capítulo que compone el marco teórico (II).

Conjuntamente con lo anterior, resulta insoslayable explicitar que con esta opción ha existido también una formal intención de potenciar y dar validez al análisis de datos, ya que un enfoque cuantitativo permitir avalar más fidedignamente las recurrencias desveladas en el cualitativo, así como corroborar o desestimar las disrupciones claves y posibles contradicciones, rectificar supuestos devenidos de una primera interpretación, sortear posibles obstrucciones en el discurso de los informantes por la presencia de quien investiga, esclarecer expresiones que puedan haber emergido de la conveniencia social de expresar lo "políticamente correcto", explorar posibles ideas insólitas que emerjan, etc. Las propuestas exploratorias como expresan Yuni Y Urbano (2006) sirven para incrementar el grado de familiaridad con fenómenos que son relativamente desconocidos, pero en general son también el punto de partida para alguna otra forma de profundización sobre él. Esto último es parte de lo que se ha pretendido con la opción metodológica realizada.

Finalmente, la opción por combinar dos perspectivas se ha orientado también por la aspiración de otorgarle mayor validez interna al trabajo, ya que se ha concebido que con ello sería más factible atenuar la presencia de posibles sesgos en las interpretaciones propias de la etapa cualitativa.

3.1.1 Precisiones sobre el diseño metodológico

Para Velasco y Díaz de Rada (1997) todo diseño es un plan de trabajo en el que cada investigador trata de hacerse una idea de cómo transcurrirá el proceso de investigación de lo que se propone estudiar, por lo que proyecta anticipadamente una realidad que aún no es tal, pero que se programa en base a los conocimientos previos que se tiene sobre la misma. Desde esa perspectiva está sujeto siempre a reformulaciones.

En esa dirección se hacen necesarias dos precisiones sobre este estudio. En primer lugar, que se ha apostado desde un comienzo por un diseño flexible, y esta flexibilidad se ha acentuado porque el proceso cualitativo inicial no ha sido lineal sino interactivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En otras palabras, se ha trabajado bajo el presupuesto de que la fase de obtención de datos a través de entrevistas y la de análisis e interpretación, son procesos dialécticos que se retroalimentan constantemente (Yuri y Urbano, 2006).

Pero es menester aclarar que la flexibilidad asumida no condice con la idea de un proceso azaroso y a la deriva. Strauss y Corbin (2002) explicitan el sentido que se otorga a la misma de la siguiente forma:

> La flexibilidad y apertura están ligadas a haber aprendido a soportar una buena dosis de ambigüedad. No es que los investigadores no quieran discernir los asuntos analíticamente, pero la urgencia de evitar la incertidumbre y de llegar rápidamente a la conclusión de la propia investigación, se atempera con la comprensión de que los fenómenos son complejos y sus significados no se vislumbran con facilidad o que simplemente se dan por sentados. (p. 6)

En segundo lugar, se precisa que la secuencialidad del diseño mixto por el que se ha optado, no ha implicado una estricta linealidad en el tiempo, que exigiera la finalización de una fase para dar comienzo a la otra. No obstante, sí se premeditó un sustancial avance de la etapa cualitativa para luego ingresar a la cuantitativa. El fundamento de esto se encuentra en el hecho de que, a partir de los aportes de los sujetos definidos como informantes en la primera etapa, se crea el instrumento propio de la segunda.

Cabe precisar además que la producción de datos inicial no se abasteció solamente de los insumos aportados por egresados y practicantes, categorías a las que posteriormente se administró el instrumento cuantitativo, sino también con el de los demás sujetos de interés (que se precisan más adelante) lo que requirió un cierto avance en las entrevistas en cada una de las categorías definidas, para emprender la segunda fase. Con el entrecruzamiento de datos

se evitó confeccionar el citado instrumento de una forma endogámica, esto es, solamente en base a los datos aportados por sus pares en la primera fase.

3.1.2 La metodología mixta y sus fortalezas para el presente estudio

A partir de aportes como los de Cook y Reichardt (1986) que sostuvieron que la perspectiva cuantitativa no está reñida con la cualitativa en la investigación educativa, los métodos mixtos se han venido afianzando, aunque como ellos mismos afirman, ya en los años cincuenta se reconocía que la situación ideal, en muchos casos, era una aproximación a la realidad desde la conjunción de la mirada cualitativa y cuantitativa. La apreciación de que desde lo cualitativo se logra intensidad y desde lo cuantitativo extensión (Velasco y Diaz de Rada, 1997, Bisquerra, 2000, Hernández, et al., 2006, De Souza, 2017) tiene una considerable recurrencia cuando se esgrimen fundamentos a favor del uso conjunto de ambas propuestas metodológicas. Y más allá de las discrepancias o preferencias que aún perviven, autores como Hernández et al (2006) afirman que "un enfoque mixto es igual o mayor en amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento" (p.756) que una aproximación a la realidad que se hace desde una sola perspectiva.

Las percepciones de estos autores en cuanto a que: "el enfoque cualitativo busca principalmente "dispersión o expansión" de los datos e información, mientras que el cuantitativo pretende, de manera intencional, "acotar" la información" (p.28), cimientan las bases de la opción metodológica que se realiza al coincidir con las pretensiones más intestinas de este trabajo.

Se ha premeditado entonces "una clase de investigación donde el investigador mezcla o combina técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos y lenguajes cuantitativos y cualitativos en un estudio simple" (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, p. 17). Se precisa no obstante, que la decisión de incorporar ambas perspectivas al estudio no implica desconocer la naturaleza diversa que tienen (De Souza, 2017) sino por el contrario, se busca usufructuar de las diferencias que devienen de sus respectivas lógicas, en un complemento deliberado.

Autoras como Greene, Caracelli y Graham (1989) delimitaron hace ya algunos años, cinco características de los métodos mixtos, que le dan el espaldarazo final a la opción realizada, ya que muestran particularidades de los mismos que son funcionales a este trabajo. En forma resumida refieren a: 1) la triangulación, que permite una búsqueda de convergencia de resultados; 2) la complementariedad, que posibilita el análisis de las coincidencias; 3) el

descubrimiento, ya que factibiliza la emergencia de paradojas o contradicciones; 4) el desarrollo secuencial de los instrumentos por los que se opte y 5) la posibilidad de expansión o extensión que permiten.

En definitiva, el desglose de tales peculiaridades viene a refrendar las posibilidades de explotación que ofrecen los métodos mixtos, por lo que la opción realizada se ve fortalecida.

3.2 El universo de estudio

Tres regiones del país han sido seleccionadas para conformar el universo de estudio de este trabajo. Con esta diversificación espacial se ha pretendido atender algunas heterogeneidades, pero también, incorporar vigilancia epistemológica.

En cuanto a las heterogeneidades se ha considerado en primer lugar: capital e interior del país. No obstante, más allá de las peculiaridades geográficas, poblacionales y culturales existentes, que no se desestiman, el fundamento principal de esta decisión radica en la diferente tradición de la formación docente inicial en una y otra zona del país. En este sentido se ha considerado que, pese a que la formación de docentes para Enseñanza Media en el Uruguay no tiene aún un siglo de trayectoria, cuenta en su escueto lapso de historia, con una marcada diferencia de tradición. La institución más antigua, con sede en Montevideo es el Instituto de Profesores Artigas (IPA), creado en 1949 por Antonio Grompone para cumplir específicamente con la función de formación de docentes de enseñanza media, la que fue durante varias décadas la única institución en cumplir esta función en todo el país.

Pese a que en los años que siguen a la creación de la citada institución las demandas de formación tuvieron una tendencia creciente muy clara, que ésta no las satisfacía (Rama, 1999), recién en 1997 comienzan a funcionar los Centros Regionales de Profesores (CeRPs) en diversas ciudades del interior del país. Los primeros fueron los de Salto y Rivera, luego los de Maldonado, Atlántida y Colonia y finalmente el de Florida.

Estos antecedentes históricos que proyectan derroteros diferentes y por lo tanto también diferentes experiencias en el campo de la formación, llevaron a que se optara en un primer momento, por focalizar la mirada en dos instituciones de formación docente, el Instituto de Profesores Artigas en Montevideo y en el Centro Regional de Profesores del Norte con sede en Rivera. En ambos casos, como el objetivo principal de este estudio refiere a los procesos formativos de iniciación a la profesión docente, abarcando por lo tanto la etapa de inserción, instituciones de enseñanza media de esas localidades, dependientes del Consejo

de Educación Secundaria y del Consejo de Enseñanza Técnico Profesional, donde se desempeñan noveles egresados y adscriptos (o POPs) como más adelante se expresará, formaron parte del universo.

En un segundo momento se decidió focalizar también una región más del interior: el Centro Regional de Profesores del Litoral con sede en la ciudad de Salto. El fundamento que ha orientado tal decisión radica no solamente en la previsión y búsqueda de superación de una posible dicotomía entre las dos instituciones delimitadas en primera instancia, en cuanto a antigüedad, tamaño, realidad cultural circundante, etc., sino que tiene también otra etiología diferente. En efecto esta última decisión se nutre de pretensiones de rigurosidad epistemológica y metodológica, ya que el Centro Regional de Profesores del Norte y diversas instituciones de enseñanza media de la ciudad de Rivera, han abrigado el desempeño profesional de quien se ha propuesto este estudio durante años, con las proyecciones que ello implica en cuanto a capital social. Ante ello se consideró que se hacía necesario tener presente las precauciones a las que Hans- Georg Gadamer (1993) o Norbert Elias (2002) refieren, al aludir a los posicionamientos de los sujetos cognoscentes en los procesos de investigación. Para el autor citado en primer lugar, las situaciones de *extrañeza y familiaridad*, así como para el segundo las de *compromiso y distanciamiento* no deberían ser evadidas. Sobre esto se ha considerado que, si bien la participación y el compromiso, "constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema" (Elias, 2002, p.46) es importante un cierto distanciamiento, o lo que es lo mismo, es pertinente ejercitar la sensibilidad hacia el extrañamiento, distanciándonos de lo familiar (Velasco y Díaz de Rada, 1997), buscando atenuar posibles sesgos devenidos de las relaciones intersubjetivas construidas.

En este caso, por lo tanto, más que las posibles heterogeneidades de las poblaciones, lo que se ha tratado de tener presente es la posición del sujeto cognoscente en el universo de estudio, que, en un caso está totalmente inmerso en el medio educativo que alberga a una de las instituciones de formación, y las instituciones de enseñanza media que la circundan y reciben a practicantes y graduados, y en el otro, está totalmente distanciado. Se ha buscado con ello una aproximación "al punto medio" (Gadamer, 1993, p.184) necesario en cualquier propuesta hermenéutica.

Pero la delimitación de un universo que se compone con poblaciones de tres zonas diferentes del país tiene otros fundamentos. Se concibe que las instituciones son ámbitos donde se tejen redes de interacción y donde opera un "modus vivendi" que permea el desarrollo curricular como se expresó en capítulos precedentes, llevando a que se proyecte de

forma diferente una modificación curricular o la implementación de una política educativa en los hechos. Como hace años afirmara Gimeno Sacristán (2003), en las instituciones siempre se generan formas de vida peculiares, las que en definitiva albergan de diferente forma las transformaciones que se proponen a nivel de diseño. Otra de las razones por lo tanto que ha llevado a optar por el ensanchamiento espacial es que se desestima la posibilidad de que lo propuesto por las políticas educativas, en este caso, plasmado en el Plan 2008 y demás normativas vigentes, pueda concebirse como de aplicación uniforme, a modo causa efecto en todos los espacios de formación.

En resumen, el universo se conforma:

1) Con la institución de formación inicial con la que se tiene mayor familiaridad, ubicada en el interior del país, con una trayectoria en formación inicial de poco más de veinte años y que recibe aspirantes a profesores principalmente de la zona norte: Artigas, Tacuarembó, Cerro Largo y Rivera. Es la institución que se referencia de aquí en más como *Institución 1*.

2) Con la institución de formación inicial de mayor trayectoria en formación de profesores del país. Está ubicada en su capital y es la institución que de aquí en más se identifica como *Institución 2*.

3) Con la institución de formación inicial que presenta rasgos similares a la primera (situada en el interior del país, fundada en la misma época y bajo igual propuesta, con iguales planes de formación antes del sistema único) pero con la cual se tiene un absoluto distanciamiento. Está ubicada en el litoral norte del país y ha incorporado a su oferta de formación la de maestros técnicos (también Plan 2008). Es la que se reconoce como *Institución 3* de aquí en delante.

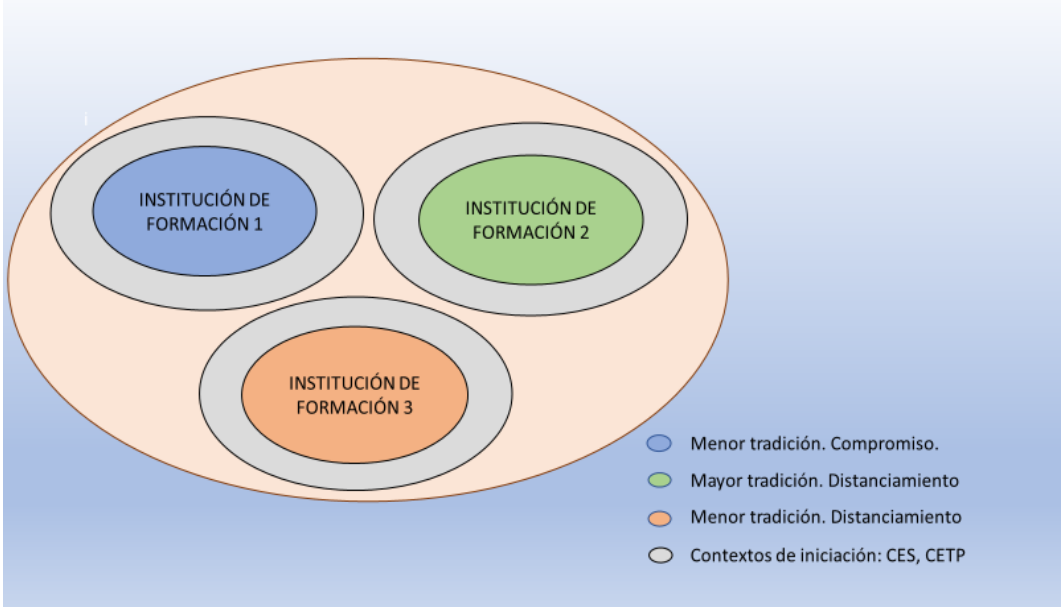
En cualquiera de los tres casos se circunscribe a las ciudades que son sede de esas instituciones de formación, el ámbito geográfico de encuentro de todos los informantes. Esto es, no solo de los que aún hacen parte de ellas, sino también los que ya se han desvinculado (egresados) y los que hacen parte del organigrama de las instituciones medias, como se detalla más adelante. Se alude a tales regiones de aquí en más, como *Contextos de iniciación, 1, 2 y 3* respectivamente y cada uno contienen a las instituciones dependientes del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional seleccionadas en calidad de instituciones que cooptan egresados. Esto implica que son proficientes para la localización de los informantes a los que no se accede desde la institución de formación.

Razones de acceso y el reconocimiento de que como ciudades sede concentran el mayor número de egresados, han sustentado esta decisión.

Gráficamente el universo se constituye de la forma que se representa a continuación.

Figura 3

Universo de estudio



Cabe precisar, no obstante, que el abordaje más extensivo que ha implicado tomar tres regiones del país no debe confundirse con un intento de generalización que no es propio de los procesos de investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987; Valles, 1997; Eisner, 1998; Hernández, et al., 2006) soporte metodológico principal de esta investigación como se expresó pretéritamente, ni es parte de sus propósitos. Muy por el contrario, uno de los aspectos más valorados de estas propuestas es su capacidad de particularizar (Valsilachis, 2006) y esa capacidad se ha buscado conscientemente explotar aquí, tomando en cuenta las características de cada región y la posición del sujeto cognoscente en cada una de ellas. Las razones que han orientado la decisión de focalizarlas se ciñen, por lo tanto, a las antes citadas.

Previamente al acceso a las instituciones de cualquiera de los tres subsistemas se realizaron los trámites burocráticos correspondientes, informando y solicitado las respectivas autorizaciones. Al inicio de cada entrevista se obtuvo también el correspondiente

consentimiento informado, requisito sine qua non de los encuentros con cualquiera de actores institucionales delimitados como importantes. Se obtuvo verbalmente, precisándose en cada oportunidad que la aceptación de que se registrara en audio la conversación era indicador de aceptación.

3.3 Objeto y sujetos de estudio

El interés central de este trabajo es bucear en las representaciones y concepciones que permitan comprender cómo ha sido, cómo la han sentido y cómo les ha servido, la formación inicial a los profesores para el desarrollo de las prácticas profesionales, en sus relaciones pedagógicas en contextos de aula, para atender a la diversidad; más específicamente al segmento de esa diversidad conformado por estudiantes con dificultades de aprendizaje. Y para ello se define en primer lugar como informantes claves, a los docentes que ya se han formado con el Plan 2008, pero también a los aspirantes que cursan el cuarto y último año de formación y que realizan su práctica final en contextos específicos. Cabe precisar que se desestimó como informantes a los practicantes de otros niveles (segundo y tercero) porque en ellos es prescriptiva la figura de un profesor adscriptor, que es el profesor titular de la cátedra, y sus acciones y decisiones pueden estar muy condicionadas (si no determinadas) por las indicaciones de estos. A los de cuarto por el contrario, se les asigna un grupo a cargo, esto es, se vuelven docentes titulares, además de funcionarios cabales del subsistema que los recibe, lo que se deriva en una autonomía funcional que no la tienen los otros. Pero además, el seminario que en este estudio interesa, se ubica en el último año del Plan 2008, por lo que no se podría apreciar a partir de ellos la posible incidencia que tiene, como elemento principal de la estructura del diseño curricular, sobre el tema.

Para encauzar la mirada hacia la formación específica que viene brindando este plan, así como hacia los desempeños efectivos en instituciones educativas de nivel medio en el país, se define como informantes a este primer grupo de sujetos, que en esta tesis se califican genérica e indistintamente como protagonistas o receptores. La primera de esas designaciones se fundamenta en la posición que tienen ante el objeto de estudio, y la segunda en su posición ante la propuesta curricular que se les ha ofrecido u ofrece. Se descarta por lo tanto en este último caso, cualquier interpretación que los ubique como actores pasivos, o meramente receptivos de sus procesos educativos de formación.

Estos protagonistas o receptores se subdividen en dos categorías dentro del universo de estudio delimitado. Los docentes en ejercicio desde el año 2012 (egresados a partir de fines de 2011) en delante, que conforman lo que se denominó *Estamento A*, y los estudiantes de cuarto año que realizan la práctica en el año 2017, que integran el *Estamento B.*

Un segundo grupo de informantes se compone por sus formadores, en cuyo caso se han determinado dos vertientes de subjetividades: la de los docentes del seminario *Dificultades de Aprendizaje* y la de los formadores de otras asignaturas, los que se han organizado dentro del *Estamento D y E,* respectivamente. Una tercera óptica la brindan los directores de las instituciones de formación docente, que integran el *Estamento C,* y finalmente en cuarto lugar, lo hacen los adscriptos (o quienes desempeñen funciones similares) de la enseñanza media, quienes conforman el *Estamento F*.

Todos los informantes mencionados, complementan desde sus roles, la visión sobre el objeto de estudio. Cabe precisar, no obstante, que la decisión de delimitar a las citadas categorías como *estamentos,* no alude a formas de aproximación probabilística a la población de estudio, sino que se deriva de la adhesión a la acepción sociológica del término, que define un estamento a partir de diferentes posicionamientos socioestructurales. Posicionamientos que en este caso se presentan específicamente dentro de los subsistemas educativos que se focalizan y en los espacios que en ellos interesan. En el cuadro que sigue busca simplificar lo expresado.

Figura 4

Sujetos que contribuyen a la construcción del objeto de estudio

ESTAMENTO	CONFORMACIÓN
A	Egresados Plan 2008, en desempeño profesional.
B	Practicantes de 4° año (2017).
C	Directores, en ejercicio.
D	Profesores del Seminario Dificultades de Aprendizaje.
E	Profesores de otras asignaturas o seminarios de Formación Docente.
F	Adscriptos/POPs (o roles similares) de instituciones de enseñanza media (CES, CETP).

Nota: Sujetos definidos inicialmente. No constan los que se agregaron en el proceso por las alteraciones curriculares que se precisan más adelante.

Por otro lado, cabe precisar, que la narrativa asume en la presente propuesta una jerarquía especial. Como expresan autores como Rivière (2002) los discursos tienen un papel clave en las situaciones educativas, y en este caso se ha considerado que una adecuada triangulación de datos a partir de los discursos de los informantes que precedentemente se señalan, permite comprender más integralmente el objeto de estudio. Pero, acorde a lo expresado, los egresados del Plan 2008 (estamento A) y los que están a punto de egresar, esto es, los practicantes que están al final del cuarto y último año de formación inicial (estamento B) son los imprescindibles para el aporte émico, ya que son los receptores de una formación que les ha permito, o no, brindar una educación de calidad a los estudiantes con dificultades que han recibido en sus aulas.

La disgregación en egresados y no egresados se ampara en dos aspectos importantes a saber. El primero refiere a que unos pueden ya nutrirse, para construir sus subjetividades, de lo que es la propia realidad de la educación media a partir de los casos reales que hayan encontrado. En tanto que los otros, por haber estado solo un año desempeñándose en forma

autónoma y cursando o habiendo cursado muy recientemente el seminario, y finalizando su formación, se presume puedan tener más sustentos teóricos que prácticos, o más expectativas que realidades. El fundamento aquí es en definitiva que una cosa es la teoría y otra lo que se hace, o se puede hacer con esa teoría en la enseñanza situada, lo que a su vez permite contrastar formación e inserción. El segundo refiere a la posible incidencia que pueda tener el o la docente del seminario u otros, en sus representaciones, al estar unos dentro del trayecto de formación inicial y otros ya más alejados de los mismos.

Similar fundamento es el que ha orientado la decisión de diferenciar la muestra de los graduados en dos subestamentos, esto es, entre los que tienen mayor y menor experiencia profesional en contextos de educación media. En efecto, los egresados que comenzaron su actividad laboral entre los años 2012 y 2014 se organizaron en el subestamento A1, mientras que los que lo hicieron entre los años 2015 y 2017 en el subestamento A2, tal como se detallará más adelante.

El acercamiento a las representaciones de los docentes del Seminario de Dificultades de Aprendizaje (estamento D) se ampara en el status curricular que tienen ante el tema que proponemos. Y a los otros formadores, que genéricamente identificamos como de "otras asignaturas o Seminarios" (estamento E) se los incluye porque se parte de la concepción de que los posibles aportes de las prácticas de enseñanza no se circunscriben a lo delimitado conceptualmente en asignaturas específicas.

Se ha considerado además que esta triangulación de fuentes resulta favorecida con los aportes de los Directores de las instituciones de formación de profesores (estamento C), debido a la visión que pueden aportar como gestores del desarrollo del diseño curricular.

Los insumos finales emanan de los discursos de los adscriptos u otras figuras como los Profesores Orientadores Pedagógicos (POP) de las instituciones de educación media (estamento F), por ser estos conocedores de casos con dificultades en los diferentes grupos de los que se hacen cargo y a su vez de los docentes. Son muchas veces figuras receptoras del sentir de ambos, y que tienen además, contacto directo con el elemento certificatorio (de "buenos" y "malos" estudiantes") como lo son las calificaciones.

Originariamente, todos los actores mencionados precedentemente han sido los seleccionados, por las razones indicadas, para observar el objeto de estudio (cuya visión simplificada se presenta en la Figura 4). No obstante, la flexibilidad propia del diseño que se ha asumido desde el comienzo permitió el complemento a partir de otras figuras, cuya

aproximación resultó insoslayable, tal como se detalla más adelante. Como lo expresan Hernández et al. (2006) el diseño inicial de un estudio y sus elementos pueden ser alterado si el proceso que se lleva adelante, así lo amerita.

Cabe agregar además, que la triangulación que permiten las fuentes mencionadas se ha visto enriquecida por los aportes provenientes de una entrevista exploratoria realizada en el 2016, a una autoridad del Consejo de Educación, subsistema dentro del sistema educativo uruguayo que nuclea a las tres instituciones de formación inicial que se enfocan.

Finalmente se aclara, que las opciones realizadas acerca de los informantes, no implican descalificar la mirada de otros sujetos que podrían abonar favorablemente para la consecución de los objetivos propuestos, porque, como afirman Taylor y Bogdan (1987) todas las perspectivas con las que nos encontremos son valiosas. Pero se ha considerado que las circunscriptas en los estamentos antes mencionados, otorgarían suficiencia para la producción de datos que desde la triangulación de los mismos se realizaría, ya que cada uno se conforma con una categoría de sujetos que representa un nivel diferenciado en la estructura del objeto de investigación (Mejía Navarrete, 2000). Esa diferenciación es, además, la que sustenta las decisiones muestrales a las que se alude en el apartado correspondiente a ello.

3.4 Decisiones asociadas al desarrollo de la fase cualitativa: delimitación de la entrevista como primera técnica de obtención de datos

Como se expresó anteriormente la aproximación a la realidad se da primeramente desde un enfoque cualitativo, por las intenciones inductivas de las que se parte y que sustentan la finalidad de este trabajo. Como tal, se orienta básicamente a la construcción social del conocimiento (Denzin y Lincoln, 2012), por lo que la instancia de recogida de datos es, en esencia, una instancia de producción de datos (Ibáñez, 1985, Velasco y Díaz de Rada, 1997). El substrato básico para ello, es el discurso de los sujetos que transitan por una determinada formación y luego se desempeñan en ámbitos medios en aulas diversas, con la posible presencia de discentes catalogados como con dificultades de aprendizaje, así como la de los que se involucran con ellos en su formación y en la actividad laboral que llevan adelante.

Por lo anterior se definió a la entrevista como la herramienta más pertinente para recabar los datos que posibilitaran la construcción del conocimiento y con ello aprehender el objeto y alcanzar los objetivos del estudio. La entrevista, es una conversación profesional

(Valles, 1999) que genera un intercambio de significados (Hernández et al., 2006), aspecto que se vuelve la principal fortaleza de este instrumento para los fines de esta investigación. En efecto, es la que posibilita el acercamiento a los procesos formativos de iniciación (formación inicial y etapa como principiantes o noveles) desde las posibilidades hermenéuticas de los sujetos implicados. La observación directa en ambientes naturales no se valoró como pertinente para la consecución de los objetivos ya que, observar cómo algunos profesores noveles atienden casos concretos "con dificultades", no permite fácilmente comprender los procesos formativos. Ni se consideró factible empíricamente porque sería necesario observar innúmeros casos en un lapso de tiempo considerable para detectar elementos formativos en sus prácticas. De la misma forma, se desechó la opción por grupos focales, por las escasas posibilidades de congregar en las tres regiones del país, a los informantes, dadas las particularidades propias del trabajo docente (multiempleo) y otras razones que confirmaban su inviabilidad (por ejemplo, dificultades asociadas a los factores tiempo y espacio para la confluencia de sus integrantes). Pero además, y principalmente, se desestimaron las dos últimas herramientas citadas, porque se reconoció como más fructífero, a efectos de los propósitos de este trabajo, la mirada individual sobre los trayectos personales.

Por lo anterior, bucear en los procesos formativos de iniciación, dada la aspiración existente en el medio de consolidar una perspectiva de educación inclusiva, que incluye la enseñanza a estudiantes con dificultades de aprendizaje, implica descubrir el "cómo" y sus particularidades a partir de quienes se involucran directa o indirectamente en ellos. Como lo perciben McMillan y Schumacher (2005) "las personas elaboran construcciones buscando dar sentido a lo que viven según sus puntos de vista, percepciones y sistemas de creencias" (p.401) y como expresa Patton (2002) el propósito de entrevistar es permitirnos adentrarnos en la perspectiva de otras personas bajo el supuesto de que sus perspectivas son significativas, cognoscibles y capaces de ser explicitadas, razón por la cual resultan funcionales a los propósitos de esta investigación.

Muchas son las clasificaciones que de esta herramienta realizan los especialistas. El último autor citado, Patton (2002), por ejemplo, realiza la diferenciación en tres grandes grupos, donde cada uno sirve para un propósito diferente y cuyas diferencias radican en el grado en que las preguntas están determinadas y estandarizadas de antemano. Ellas son que: a) se sustentan en conversaciones informales, b) se enfocan con una guía general y c) las estandarizadas de final abierto.

Dentro de la gama posible de opciones que se manejan por parte de los expertos y que generan tipologías a partir de su estandarización o no, o del grado de estructuración, se ha optado por hacer uso de las entrevistas en profundidad semiestructuradas, percibiéndose a estas en una posición intermedia entre las formas delimitadas por Patton y otros autores. La estructuración en este estudio está dada por una serie de preguntas guías (ver anexo 1) que se han construido para los sujetos que componen cada uno de los estamentos circunscriptos en el universo poblacional como se detalló en páginas precedentes, y de la forma en que se especifica en las próximas páginas (ver Figura 6). Pero no ha existido interés en realizar estrictamente las mismas preguntas y mucho menos seguir un orden estricto con ellas o utilizar las mismas palabras, por lo que ha existido un cierto y premeditado distanciamiento de las estandarizadas.

Se aduce además sobre esta decisión, que si bien se considera que las entrevistas en profundidad, de cuño espontáneo, ofrecen en general mayor caudal de información en un marco de mayor flexibilidad (Valles, 1999), pueden derivarse en informaciones irrelevantes para el objeto de estudio. En esa dirección se pensó que muchos de los sujetos que se entrevistarían serian desconocidos (luego, podrán ser más o menos escuetos, secuenciales, holísticos, crípticos, etc. en su oralidad), por lo que la finalidad de las preguntas guías fue auxiliar en caso de que la dirección de la conversación se bifurcara hacia temas irrelevantes para el trabajo. No obstante, se tuvo la precaución de construir preguntas abiertas que permitieran la conducción de los entrevistados hacia los tópicos necesarios, pero no a opiniones específicas sobre ellos (Kvale, 2011). La cautela para no quitar espontaneidad a los entrevistados con su uso y otorgar libertad para extenderse sobre ellos, fue una constante.

Pero es pertinente también aclarar que se premeditaron porque resultan ser un buen hilo conductor para un sujeto entrevistador que no cuenta con muchos años de experiencia en investigaciones, como en este caso.

Se optó además por elaborar preguntas y no fijar tópicos porque se consideró que las primeras ofrecen mayor comprensión y poder de orientación. Como expresa Patton (2002) “la guía ayuda a que entrevistar un número de personas diferentes sea más sistemático y completo, delimitando con antelación los aspectos a ser explorados” (p.343), y a la vez otorga la apertura suficiente para recibir elementos inesperados (parte esencial de este trabajo) del entrevistado, e incluso formular otras interrogantes no previstas ante los posibles emergentes.

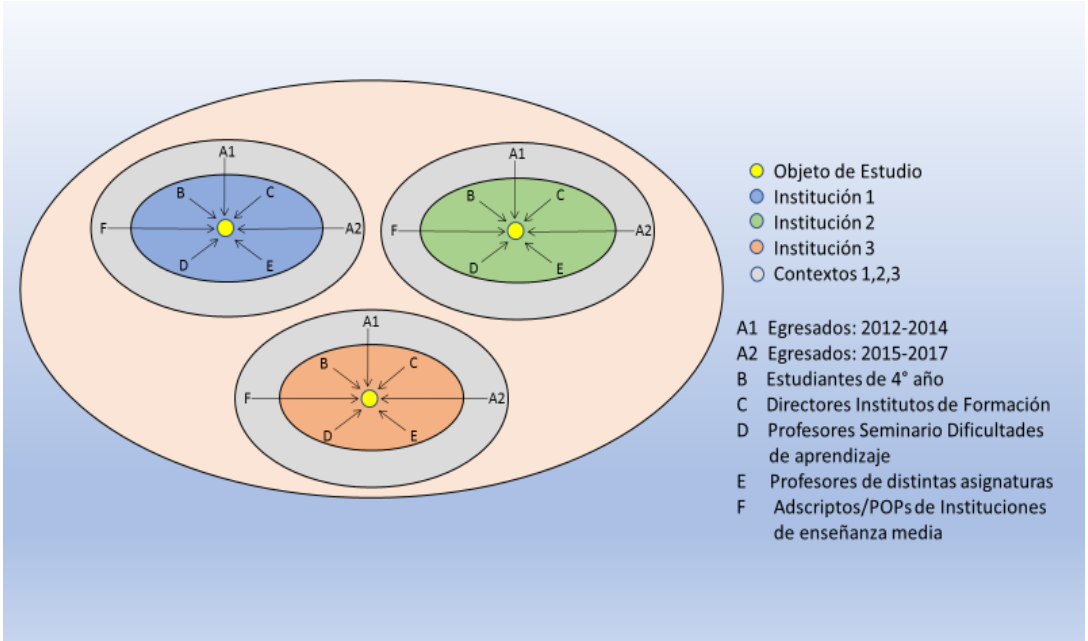
Las preguntas guías específicas para cada uno de los sujetos diferenciados en el universo y dispuestos en estamentos, se construyeron en función de la posición de los mismos ante el tema que aquí es de interés y/o a su posición en el engranaje del desarrollo curricular del Plan 2008, buscando la confluencia de las miradas sobre el objeto de estudio. Para ello, se realizó en primer lugar un análisis previo de la dirección de las posibles respuestas, análisis que se complementó y se sopesó posteriormente al realizar, en algunos estamentos, una prueba piloto. Esta fue realizada a los receptores del plan y a los formadores (excluyéndose a los del seminario) y se buscó con ello la retroalimentación para el perfeccionamiento del instrumento. Para lo primero, el ejercicio de reflexión básico realizado se orientó a valorar la posibilidad de que a través de las interrogantes, los puntos de interés fueran cubiertos y proveyeran de insumos para el cumplimiento de los objetivos fijados (ver anexo 2). En ese análisis, la familiaridad o el compromiso (Gadamer,1993, Elias, 2002) que se tiene con la parte del sistema educativo en el que se fija la mirada ha sido un factor favorecedor. Tal como expresara otrora Eisner (1998) conocer la escena es importante. La también necesaria extrañeza o distanciamiento, no obstante, emanó de las instancias de prueba, que se concretizaron con sujetos de los estamentos A, B y F como se ha expresado.

La entrevista como herramienta debe ser concebida como un oficio (Kvale, 2011) por lo que no es una conversación trivial, ni un cuestionario cerrado sino un proceso interactivo que afecta a ambas partes y que se debe consumar con respeto, sensibilidad y habilidad. Las entrevistas aproximan al investigador a las subjetividades de los informantes y esa particularidad ha sido explotada, realizando el registro de audio de todas, y en forma inmediata (no sincrónica) un registro escrito de las particularidades que se estimaron necesarias. Este registro ha echado luz a algunas situaciones singulares que se presentaron en el trabajo de campo, y que, en algunos de los párrafos de los capítulos en los que se vuelcan los resultados, se explicitan.

Gráficamente, el panorama que ha sido el punto de partida para la construcción del conocimiento en el universo circunscripto, en esta primera fase, en la que la entrevista es la herramienta principal, se simplifica en la figura que sigue.

Figura 5

Objeto y sujetos en el universo en la fase cualitativa



Los datos dominantes de este estudio han sido provistos por las 58 entrevistas realizadas (ver relatoría entrevistas: anexo 3). Y, como en todas estas instancias se manipulan informaciones de terceros, se ha tenido presente los principios del actuar responsable establecido en el artículo 5 de la Ley 18.331 (Protección de Datos Personales y Acción de "Habeas Data") del 2008: legalidad, veracidad, finalidad, previo consentimiento informado, seguridad de los datos, reserva y responsabilidad.

3.4.1 Decisiones referidas al abordaje de los informantes de la primera fase: integralidad y muestras

El universo y las categorías poblacionales que en él se delimitaron, dejan en evidencia la imposibilidad de entrevistar la totalidad de los sujetos que las conforman. En efecto, como se proyectó oportunamente, solamente en los estamentos C y D se realizaron entrevistas a la totalidad de sus integrantes. El hecho de que los cargos de director de las instituciones de formación docente sean unipersonales y no colegiados y que los cursos del Seminario de Dificultades de Aprendizaje se organicen institucionalmente concentrando a varios grupos de cuarto de diferentes especialidades, lo que hace que el número de docentes encargados del

mismo no sea excesivo, permitió este abordaje integral. Luego, los tres directores de las instituciones ya mencionadas y los siete docentes encargados del seminario aludido, distribuidos en las mismas, han sido entrevistados. La accesibilidad ocasionada por razones numéricas ha cimentado esta decisión, pero también ella ha sido estimulada por la convicción de que los aportes de estos informantes para el análisis y las interpretaciones, dado el enclave que tienen en el desarrollo curricular los primeros, y la relevancia para el tema que se aborda, los segundos, resultaría sustancial, y por lo tanto debería ser considerada de la forma expresada.

En todos los demás casos se han utilizado muestras. La muestra como subconjunto o subgrupo de la población (Bisquerra, 2000, Hernández et al, 2006) requiere de un método de muestreo en el que subyacen opciones e intenciones que se alinean con el tipo de investigación que se ha premeditado y con lo que se quiere con ella alcanzar. En este caso, debido a que esta primera fase es de naturaleza exploratoria y descriptiva, sin ninguna pretensión de generalización o control de errores de la selectividad, aspecto muy propio de los estudios de cuantitativos (Mejía Navarrete, 2000, Patton, 2002, Teddlie y Yu, 2007) se ha descartado el muestreo probabilístico. Pero además se ha desestimado porque se ha previsto con anterioridad que los aspectos que requieren algún tipo de cuantificación, se corresponden con la segunda fase. En efecto, las valoraciones que se han calificado y fundamentado como relevantes, se han puesto a consideración en el abordaje cuantitativo, que es parte constitutiva de este estudio, en su segunda fase, para ser analizados desde otra perspectiva.

Luego, para el caso de los estamentos en que no ha sido viable un abordaje completo de los sujetos que los integran, se ha optado por un tipo de muestreo cualitativo o no probabilístico, intencional o propositivo, según los diversos calificativos que ha asumido en la historia de la investigación cualitativa. Los muestreos cualitativos son "una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación socioestructural, que se somete a investigación científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo" (Mejia Navarrete, 2000, p. 166). Varían de acuerdo a las peculiaridades intrínsecas de cada estudio y sobre ellos se han construido diversas categorías (Miles y Huberman, 1994; Patton, 2002, etc.). Teddlie y Yu (2007) por ejemplo, consideran que existe cuatro grandes subgrupos de muestreos propositivos o intencionales: el muestreo para lograr representatividad o comparabilidad, el muestreo de casos especiales o únicos, el muestreo secuencial y el muestreo utilizando múltiples técnicas.

De los seis estamentos definidos, cuatro han demandado aproximación a partir de este tipo de muestras. Tres de esos estamentos cuentan con marcos de muestreo más o menos precisos, entendiendo a estos como "listas formales o informales de unidades o casos de los que se extrae la muestra" (Teddlie y Yu, 2007, p. 6-7) y uno tiene un marco totalmente impreciso (no se puede establecer un número de integrantes determinado en su conformación). Como lo concibe Mason (2002, citado por Teddlie y Yu, 2007) "en el muestreo intencional el marco de la muestra es un recurso desde el que se puede seleccionar una muestra más pequeña".

Cabe precisar, que las opciones por el tipo de muestreo cualitativo que se han realizado, difieren por diversos motivos, entre ellos, la posición de los sujetos ante el objeto de estudio, sus peculiaridades como subconjunto y las posibilidades de precisar (o no) las unidades de la muestra previo al ingreso al campo.

En esa dirección, para el caso de los que se han delimitado como protagonistas, esto es, los egresados del Plan 2008 y los practicantes de cuarto de todas las instituciones definidas (estamentos A y B), ambos de gran alcance numérico, se ha optado por un muestreo propositivo o intencional para lograr representatividad o comparabilidad (Teddlie y Yu, 2007) de y desde la posición que ocupan dentro del recorte del sistema estructural educativo que se ha realizado.

La representatividad en este tipo de muestras como se ha expresado, no implica representatividad estadística y de acuerdo a Teddlie y Yu, el muestreo para lograr representatividad o comparabilidad, involucra dos objetivos: "encontrar instancias que son representativos o típicos de un tipo particular de caso en un aspecto de interés", y "lograr comparabilidad entre diferentes tipos de casos en un aspecto de interés" (Teddlie y Yu, 2007, p.80) ambos acciones necesarias para consumar los fines que aquí se persiguen. En efecto, las peculiaridades de este estudio hacen menester la conjunción de miradas de diferentes sujetos en especial, como antedicho, la de los receptores de la formación inicial del Plan 2008 que se desempeñan actualmente en ámbitos medios, ya como practicantes próximos a egresar, ya como profesionales.

Estos dos estamentos se determinaron previamente por rasgos muy definidos. La calidad de practicantes del último año del trayecto curricular, esto es, el ser receptores sincrónicos del Plan 2008 es lo definitorio en un caso y en el otro lo es, la calidad de egresados, o el ser receptores asincrónicos del mismo. Por tal razón, se opta para estos dos

casos por un muestreo homogéneo, que siguiendo a Patton (2002) tiene el propósito de "describir en profundidad algún subgrupo" (p.235).

Los requisitos para la muestra de los egresados han sido: a) ser egresado del Plan 2008, b) en ejercicio profesional en instituciones educativas medias públicas y, c) ser egresado de una de las instituciones delimitadas. Para el caso del ejercicio profesional se consideraron los desempeños a partir del año 2012 hasta el 2017. Se definió 2012 por ser este el primer año de ejercicio profesional que pueden tener como egresados, por el año de inicio del Plan 2008. Se ha considerado en este caso que, si bien comienzan a graduarse (los que realizan el ciclo sin rezagos) en noviembre y diciembre de 2011, su experiencia profesional, que es lo que se arguyó para diferenciar un estamento del otro, solo es factible de cómputo a partir del 2012. No se desconoce, ya que hay estudios que lo confirman (CIFRA, 2012), que muchos aspirantes comienzan a ejercer antes del egreso, pero ante la inexistencia del dato preciso sobre los egresados del plan que se encontraban en esa condición, se tomó la decisión de encauzar la conversación en las entrevistas hacia la formación y el desempeño y dejar registro de los que tuvieron experiencia anterior, caso se los encontrara.

Tal como se expresó pretéritamente, se subdividió este estamento, atendiendo a la dilatación de la práctica profesional en las instituciones de enseñanza media. La mayor o menor posibilidad de contacto con las dificultades de aprendizaje reales y el mayor o menor distanciamiento con la formación es lo que se buscó atender con esta subdivisión. Esto es, se parte aquí también del supuesto de que la experiencia áulica y/o la trayectoria profesional puede ser un factor de incidencia a la hora de reflexionar sobre las relaciones educativas que han entablado con estudiantes con dificultades. Se entiende claramente que no es este un factor determinante, ya que un egresado con un año de desempeño puede encontrarse con más casos que otro en cuatro o cinco años, pero se ha percibido como inviable detectar estas particularidades a priori el encuentro cara a cara con los propios informantes.

De esta subdivisión se han obtenido sendas muestras: una que engloba a los egresados en ejercicio entre los años 2012 - 2014, definida como sub estamento A1, y otra que comprende a los egresados entre los años 2015 - 2017, sub estamento A2, en cada una de las regiones circundantes a las instituciones de formación delimitadas, tal como se enuncio, precedentemente.

Cabe precisar que, pese a que la opción es por una muestra homogénea, se ha evitado la recurrencia disciplinaria en cada región, tal como se ha programado oportunamente. El

fundamento en este caso ha radicado en la posibilidad de que emerjan diferencias en las visiones devenidas de la matriz disciplinaria de la formación. Se consideró que soslayarlas implicaba simplificar abusivamente la mirada al inhibir la posibilidad de emergencia de esas diferencias.

En el caso de los estudiantes de cuarto, los rasgos determinantes de las unidades de muestreo son: a) estar realizando la práctica de cuarto o haberla realizado el año anterior, y b) haber finalizado o estar casi por finalizar el curso del Seminario de Dificultades de Aprendizaje. Cabe precisar que estos rasgos fueron delimitados y aplicados para el caso de los practicantes definidos inicialmente, esto es los que realizaban su práctica en el 2017.

En ambos casos se consideró la situación estudiantil temporal en cuanto a esos dos cursos, independientemente del rendimiento obtenido en ellos o su aprobación o no aprobación. Esta decisión se fundamenta en el hecho de que, para este trabajo, es la valoración que realiza el estudiante de los aportes del seminario atendiendo al presente y futuro de su práctica lo que interesa, y no los logros referidos a resultados académicos. De la misma forma en el caso de Didáctica III (asignatura que contiene la práctica) interesa cómo está viviendo o vivió su práctica a partir de los insumos recibidos y no las calificaciones que ha obtenido o vendrá a obtener. Como en el caso de los egresados, y por las mismas razones, se ha evadido la recurrencia disciplinaria por regiones.

Por otro lado, la ampliación a los que ya han realizado la práctica el año anterior o el seminario, se debe a que es muy común que los estudiantes de formación realicen opciones de cursado de materias durante el año lectivo, o que padecen rezago por recursar alguna, lo que implica la existencia de los que no lo están haciendo en forma coetánea. Esta realidad llevó a definir que estarían en condiciones de participar de la muestra los siguientes: a) los que están cursando ambos (Seminario y Didáctica) y, b) los que están cursando uno y ya han cursado el otro el año anterior. Se circunscribió solamente al año anterior porque se consideró que de lo contrario se ensancharía la posibilidad de perder la visión sincrónica del plan que es lo que se busca con estos informantes, como se arguyó previamente.

De la misma forma, en el estamento E (otros profesores de formación inicial), la opción es por una muestra homogénea entre los sujetos que: a) sean docentes de formación inicial con una antigüedad mínima de cuatro años en el Plan y b) no sean docentes del Seminario de Dificultades. La exigencia de un mínimo de desempeño en el Plan se sustenta en la necesidad de un cierto conocimiento de los engranajes del mismo. Como en los casos

anteriores se buscó la diversidad disciplinaria y se accedió a ellos a partir de las listas que proveyeron las instituciones de formación respectivas.

Finalmente, para informantes de los espacios medios, profesores adscriptos o POPs u otros, el muestro focalizó casos a partir de un criterio específico. Se la definió de la siguiente forma en momentos en que se tomaban las decisiones metodológicas: las unidades de la muestra serán los funcionarios que cuenten en el plantel de docentes de los grupos que se hacen cargo, o en la institución que se desempeñan (en el caso de los Profesores Orientadores Pedagógicos) con los docentes noveles que aquí interesan (cuestión que se presume como muy factible, por lo menos en el interior del país) y que estén en una posición de proximidad a los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

La opción explicitada se ha fundado en primer lugar, en el hecho de que en este caso no existe un marco muestral con una mínima precisión; en segundo lugar en que los funcionarios (adscriptos, POPs) se delimitan como figuras tentativas, por ser en la mayoría de los casos los que cumplen con el requisito precedentemente citado, lo que no implica que no existan otros que también lo cumplan de acuerdo con la idiosincrasia propia de las instituciones. En definitiva, en este caso no han existido sujetos determinados de antemano, se los buscó en las instituciones medias a partir del requisito mencionado, sumando a ello las posibilidades de acceso físico y el consentimiento voluntario. Ha avalado además esta decisión el hecho de que las figuras que en las instituciones medias tienen mayor proximidad con estudiantes con dificultades de aprendizaje y también con los docentes aludidos, varía de un subsistema a otro (léase CES o CETP), por lo que previo al comienzo del trabajo de campo se sabía cuáles serán las unidades (definidas por el criterio único citado) pero no quiénes lo serían.

Sobre este estamento, cabe precisar también que se ha tenido presente que a efectos de la triangulación, la aproximación a los adscriptos y POPs que han tenido contacto directo con los docentes que se han entrevistado, resultaría más favorecedor, pero esto no se consideró desde un principio factible, entre otras cosas, porque implicaría un tiempo mucho mayor del disponible para el desarrollo de este estudio.

En definitiva, en esta investigación las muestras son funcionales a lo que se quiere alcanzar, a lo que se quiere dar respuesta, a lo que se premedita, por lo que se plantean específicamente para un objeto, no siendo por lo tanto ni azarosas ni descontextualizadas (Martinez, 2006, Mena, 2017). Como expresa Mejía Navarrete (2000) “la muestra cualitativa

es válida sólo para una población-objeto de estudio. La selección de las unidades se realiza en función de la representatividad de sus propiedades y estructura social, de su contenido, lo que define su singularidad" (p.167) y este es el rasgo característico de las muestras en este trabajo.

En esta primera fase del estudio, como se ha expresado, la intención principal ha sido aprehender la confluencia del sentir, del pensar y del hacer desde cada uno de los estamentos que se han delimitado para construir el objeto de conocimiento. Por tal razón el número de las unidades que conforman la muestra no es lo esencial sino la profundidad del conocimiento que de ellas emane (Mejía Navarrete, 2000). No obstante ello, se ha optado por determinar previamente una cantidad mínima para cada muestra, que se ha tomado como punto de partida, en forma tentativa, por considerar, previo al ingreso al campo, que con una propuesta más exigua no se lograría tal profundidad, tal cual se detalla más adelante.

El cuadro de doble entrada que sigue, busca simplificar los diversos estamentos en que se ha subdivido la población, la conformación de cada uno de ellos, los procedimientos de muestreo por los que se ha optado, la distribución planificada para el universo circunscripto y el número de entrevistas efectivamente realizadas de acuerdo al proyecto original.

Figura 6

Conformación de los estamentos, distribución en el universo, tipo de muestreo utilizado y número de entrevistas planificadas y efectivamente realizadas

Estamento	Conformación	Disgregación	Universo/ Tipo de Muestra Cualitativa	Número de entrevistas planificadas	Número de entrevistas realizadas
A	Egresados Plan 2008, en desempeño profesional.	2012-2013-2014 Subestamento A1)	Homogénea, por contexto y subestamento	3 p/contexto	10
		2015-2016-2017 Subestamento A2)		3 p/contexto	9
B	Practicantes de 4° año.	2017	Homogénea, por institución de formación	3p/institución	9
C	Directores (en ejercicio)	Institución 1	Integral	1	1
		Institución 2		1	1
		Institución 3		1	1
D	Profesores del Seminario Dificultades de Aprendizaje	Institución 1	Integral	2	2
		Institución 2		3	3
		Institución 3		1	1
E	Otros profesores de Formación Docente	Institución 1	Homogénea, por institución de formación	2 o 3 p/institución	7
		Institución 2			
		Institución 3			
F	Adscriptos/ POPs de nstituciones de nseñanza media	Contexto 1, 2 y 3	Por criterio único	2 p/contexto	7
SUBTOTAL DE ENTREVISTAS REALIZADAS:					**51**

Nota. No se incluyen las entrevistas emergentes. Estas figuran en la Figura 7.

3.4.1.1 La representatividad de las muestras definidas

Las decisiones sobre el muestreo son de las más recurrentes dentro de cualquier proceso de investigación, pero también, cuando de investigación cualitativa se trata, son de las más cuestionadas, por la falta de precisión que también muchas veces tienen en la intervención empírica, implicándose con aspectos referidos a la validez de las mismas (De Souza, 2017; Mejías Navarrete, 2004; Mena, 2017).

De Souza (2017, p. 3) resume algunos de los más incisivos y comunes cuestionamientos que subyacen sobre ellas y uno resulta de particular y nuclear interés: "¿en qué medida las interlocuciones individuales que se obtienen en el campo pueden ser entendidas como manifestaciones del grupo, permitiendo por lo tanto hacer inferencias sobre él?" Nos alineamos con la citada autora en cuanto a que la respuesta ante cuestionamientos de esa naturaleza, se abastece de insumos provenientes de diversos campos del saber. Uno de ellos la filosofía hermenéutica, que jerarquiza la dialéctica existente entre el grupo y el individuo. Gadamer (1993) es una incuestionable fuente en esa dirección al considerar que la subjetividad de los sujetos revela peculiaridades del grupo y la sociedad en que está inserto. La regla hermenéutica de "comprender el todo desde la individualidad y la individualidad desde el todo" (p. 182) es uno punto clave para comprender las opciones de muestreo que aquí se realizan. En esa dirección, se concibe que los discursos de los informantes que hacen parte de las muestras en cada uno de los estamentos en que ello se hace menester, no son solo el resultado de sus padrones personales, sino que se constituyen en el subgrupo por la posición y función que en el sistema estructural educativo ejercen.

Desde la Sociología, aportes como los de Bourdieu (1994), apuntalan también la representatividad no estadística de los sujetos, desde su concepto de habitus. El habitus es un "principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas (p. 19) que hace muy difícil pensar que el discurso de un informante no se vea permeado por los condicionamientos sociales que comparte con sus congéneres al ser estos "principios generadores de prácticas distintas y distintivas " (p.20) que funciona "como un dispositivo que auxilia en la reflexión de las características de una experiencia biográfica a partir de una identidad social que orienta al individuo, ya sea conscientemente o inconscientemente" (De Souza, 2017, p.3).

Los discursos se presentan pues impregnados de representatividad social, aunque por supuesto no resulten ser una exteriorización absoluta de lo social ya que como expresaban Velasco y Diaz de Rada (1997) al aludir a sociedades complejas, "la totalidad es una ambición irredenta" (p. 37). Se reitera luego que, en esta primera etapa, lejos se ha estado, de buscar cumplir con el requisito representatividad en el sentido poblacional o estadístico propio de las muestras cuantitativas, sino que la acepción de la representatividad en esta investigación "se basa en el principio de representación socioestructural: cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación" (Mejía Navarete, 2000, p. 166).

En definitiva se ha concebido, en las dos opciones de muestreo, que lo esencial es "una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente" (Hernández et al, 2006, p.262). Se tiene presente además la más difícil representatividad sociestructural que implica el muestreo del estamento "F" por la imprecisión y posible heterogeneidad que los envuelve. No obstante, como las configuraciones subjetivas necesarias para la construcción de los datos, provienen también de diversas otras fuentes, se concibe que esta debilidad resulta atenuada por dicha confluencia. Esto es, se ve menguada porque el mapa de significados se construye a partir de las diferentes posiciones discursivas (Mena, 2017) que se han demarcado y no solamente con las unidades de ese estamento. Se rescatan en esa dirección las expresiones de Gadamer (1993) en cuanto a que "la anticipación de sentido que hace referencia al todo solo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las partes que se determinan desde el todo determinan a su vez ese todo" (p.182).

3.4.1.2 Precisiones referidas a la extensión de las muestras

Otra de las interrogantes que merodean al muestreo cualitativo propositivo o intencional refiere a los requisitos para garantizar una muestra suficiente y fidedigna. En este caso nos alineamos también con las apreciaciones de De Souza (2017) en cuanto a que la muestra cualitativa tiene que estar vinculada con la dimensión propia del objeto de estudio, lo que a su vez se articula con la elección de él o los grupos que se entrevistarán. Para dicha autora en la construcción de ese objeto de estudio se debe no obstante tener una serie de precauciones. Algunas de ellas son: a) asegurarse que la elección del grupo o de los grupos contemple el conjunto de las características, experiencias y expresiones que el investigador pretende alcanzar con su estudio, aspecto que se ha considerado ya al conformar los

estamentos, b) privilegiar en la muestra los sujetos sociales que posean los atributos que desea conocer, aspecto que se ha tenido presente no solo en la definición de las muestras sino en las interrogantes que se han planteado y su correlación con los objetivos, c) definir claramente el grupo social más relevante en el caso de trabajar con más de uno y en este trabajo, lo son, los que se han catalogado como protagonistas, d) brindar atención también a todos lo demás grupos que se integran con el principal, para lograr comprender el papel de cada uno en las interacciones, conexiones e influencias mutuas, que en este estudio son los que se posicionan como formadores y las otras figuras del ámbito medio, d) considerar un número suficiente de informantes que permita identificar recurrencias y donde se logre informaciones complementarias, razón por la cual se ha definido un mínimo para el comienzo como se ha detallado precedentemente (ver Figura 5) y finalmente, e) constatar que el cuadro empírico de la investigación este mapeado y comprendido (como se simplifica en la Figura 4)

Rememorando lo expresado por Teddlie y Yu (2007, p. 77) los muestreos son "la selección de unidades (por ejemplo, individuos, grupos de individuos, instituciones) basado en propósitos específicos asociados con la respuesta a las preguntas de un estudio de investigación" y, de acuerdo a lo que se persigue en la propuesta general y especialmente en esta primera etapa, la cantidad de integrantes de la muestra no ha sido un requisito sine qua non, sino que con ella se han buscado significados (Martínez Salgado, 2012). Tal cual se esbozó precedentemente, lo imprescindible ha sido, lograr con la afluencia de los aportes, y la saturación en los discursos de cada uno de los subgrupos, esos significados.

Pero no es irrelevante precisar que se ha partido de la idea de que la saturación absoluta es imposible (Denzin, 2010) por lo que lo que se explotó desde las afluencias es la potencialidad para el proceso de comprensión teórica que permiten (Taylor y Bogdan, 1987), pero dejar que el exceso abrume y obstruya el análisis. En todo caso la necesidad de fijar de antemano un mínimo de unidades de la muestra para cada estamento, de acuerdo a lo que se explicita en el cuadro precedente, se derivó de la convicción de que abatir ese mínimo redundaría en detrimento de la solvencia del trabajo, al limitar considerablemente las posibilidades de transferibilidad y reflexividad. En efecto como resume Martínez Salgado (2012) la transferibilidad solo se puede lograr con aquellos estudios que realizan descripciones ricas, profundas y detalladas de cada fenómeno en su contexto. De la misma forma, el caudal de datos debe permitir aflorar claramente el "camino" utilizado para llegar a la generación de los resultados, desde la versión interpretativa del propio investigador, cosa bastante difícil si no se tiene suficientes aportes.

Este es por tanto, el fundamento de la decisión de fijar unos mínimos, aún en conocimiento de que en general en los muestreos propositivos ello no es esencial (Patton, 2002, Martínez Salgado, 2012). En definitiva, el número siempre depende de la cantidad y diversidad de elementos para el análisis que sean favorecedores para la producción de conocimiento importante, que en esta investigación es sobre los procesos de iniciación docente.

3.5 Emergentes en el proceso: obstáculos y alteraciones curriculares y sistémicas que lo afectaron

Como lo expresan Hernández et al. (2006) el diseño inicial de un estudio puede ser alterado al definir las muestras iniciales y pretender tener acceso a ellas. En ese sentido no se han encontrado inconvenientes de relevancia en cuanto a acceso a los informantes para las entrevistas a partir de lo inicialmente planificado. Se destaca no obstante, la negativa de uno de los sujetos del estamento C, que pretendía ser integral, a una entrevista personal. Este informante ofreció como única posibilidad, brindar respuesta en forma escrita a las preguntas guía correspondientes, enviándolas posteriormente vía correo electrónico, ofrecimiento que fue aceptado. Este imprevisto si bien puede ser visto como un obstáculo, ya que la amplísima mayoría de la bibliografía especializada en investigación cualitativa valoriza la interacción "cara a cara" para la obtención de las subjetividades (Taylor y Bogdan, 1987; Valles, 1997; Creswell, 1994; Maxwell, 1996; Strauss y Corbin, 2002; Bisquerra, 2004; Konblit, 2004; Cornejo y Salas, 2011; Kvale, 2011 y un amplísimo etcétera) y por ende desvaloriza ese tipo de intercambio (virtual), no vedaba el alcance de los objetivos delimitados, no solo por la diversidad de miradas que confluyen para la consecución de los mismos, sino porque los demás integrantes de ese estamento accedieron sin inconvenientes a la entrevista. Además de esto se consideró que la entrevista exploratoria inicial que se mencionó en la introducción y en el apartado 3.3, realizada a una autoridad del Consejo de Formación en Educación, complementaba la visión de estos integrantes, y con ello se lograba aportes sustancialmente representativos de la óptica que, con la delimitación de ese estamento, se pretendía obtener. Se sumó a estas miradas la de la figura emergente a la que se alude en el siguiente párrafo.

El proceso empírico de este trabajo, comenzó con la mencionada entrevista exploratoria en el año 2016 y se robusteció en los años 2017 y 2018, años en que se realizó todo el trabajo de campo. En una franja de tiempo tan extendida para observar un fenómeno educativo, los cambios indefectiblemente se hacen presentes, sean estos detectados o no. Dos

han sido en ese período manifiestos, uno que ha alterado la estructura funcional de la formación docente y otro que afecta el diseño del Plan 2008.

En efecto el subsistema de formación crea en 2017 la figura de "Referente en Inclusión y diversidad" (Acta 7, Resolución 22 del 15 de marzo de 2017) por lo que se acopló esta entrevista a la agenda programada, bajo la convicción de que podría aportar insumos para la triangulación de fuentes que se premeditó originalmente.

Además de lo anterior, el Plan 2008 sufrió una modificación imposible de soslayar. El seminario "Dificultades de aprendizaje" a partir de 2018 cambió de denominación, pasándose a llamar seminario de "Aprendizaje e Inclusión". Y como el cambio no ha referido solamente a su designación, sino que se modifican los contenidos con la aprobación de un nuevo programa, a través de la Resolución n° 40, Acta n° 31 del 7 de setiembre de 2017, se consideró necesario entrevistar a practicantes que cursan cuarto en el 2018, y que no estaban incluidos en la propuesta inicial. En esa dirección se concibió que, pese a que el cambio no se produce en otros aspectos de relevancia como nivel, carga horaria y condición en la currícula, podría afectar directamente en el tema que se está estudiando.

Esta decisión tiene su fundamento último en la búsqueda de una visión más evocativa de la dinámica de la formación, fundamento que se impuso ante toda reflexión acerca de lo abrumador que podría llegar a ser para el análisis agregar nuevas entrevistas a un panorama ya de por sí, no muy escueto. En el caso de los practicantes, estas coincidieron con el trabajo de campo de la segunda fase, esto es, cuando ya se estaba en el período de aplicación de encuestas por las particularidades referidas a la implementación del seminario y los requisitos demarcados para la muestra de los practicantes como consta en páginas precedentes.

Estos emergentes llevaron a que el cuadro de doble entrada representado en la Figura 6, se complemente de la forma que sigue.

Figura 7

Ampliación del número de entrevistas por modificaciones en el Diseño Curricular de Formación Docente

Estamento	Conformación	Disgregación	Universo/ Tipo de Muestra Cualitativa	Número de entrevistas planificadas	Número de entrevistas realizadas
B	Practicantes de 4° año.	2018	Homogénea, por institución de formación	1 o 2 p/institución	5
…..	Referente	…..	Integral	1	1

Nota. Complementa la Figura 6.

Por lo anterior se totalizaron cincuenta y ocho entrevistas distribuidas en los tres contextos en el periodo señalado: una entrevista exploratoria, 51 previstas inicialmente y seis devenidas de estos ajustes sistémicos, tal como se simplifica en el anexo 3.

3.6 Decisiones asociadas al desarrollo de la fase cuantitativa: selección de la encuesta como técnica de intervención

Como se explicitó en páginas precedentes la segunda fase aborda la realidad que se ha focalizado desde una perspectiva positivista. El enfoque cuantitativo de investigación cuenta en su haber con un proceso histórico mucho más amplio que el cualitativo y con el mayor prestigio social y académico que ostentó durante mucho tiempo. Más allá de tales consideraciones este abordaje, si bien secundario, resulta funcional a este trabajo. En efecto, se consideró imprescindible la aproximación a una metodología descriptiva que permitiera el análisis en términos cuantitativos de muchos conceptos y variables que aparecen en la primera etapa.

Con su acoplamiento se ha premeditado un tipo de medición, pero una medición entendida como “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”

(Hernández et al, p. 276). La búsqueda de coherencia entre esos vínculos, y la fundamentación de su relevancia, ha orientado el trabajo realizado

Esta incursión por lo cuantitativo ha posibilitado afinar la mira, revisando, rectificando, corroborando, etc. algunos de los datos obtenidos en la primera etapa. En esa dirección, en un tema tan delicado como el que se estudia, muy adherido a convencionalismos pero también a conservadurismos sociales, ha sido necesario corroborar, sonsacar, rectificar, ratificar, reacciones, opiniones y actitudes (McMillan y Schumacher, 2005) ante ideas, propuestas o situaciones, que han quedado al relieve con las entrevistas. La herramienta seleccionada para esto ha sido la encuesta.

Dos son entonces las herramientas principales seleccionadas para la obtención de los datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos: la entrevista, que reviste la peculiaridad de permitir encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, y que se considera, brinda mayores insumos para la comprensión, ya que a través de ella se recaban experiencias, perspectivas de vida o situaciones cotidianas de los informantes (Taylor y Bogdan, 1987, Kvale, 2011), y la encuesta.

La encuesta es una de las herramientas más usadas en diversas áreas del saber para la producción de información científica. En forma genérica posibilita la obtención de datos a través de un cuestionario estandarizado que se realiza a una población o parte de la misma, utilizando para ello un encuentro personal, u otras vías, pero que en cualquiera de los casos jerarquiza el anonimato.

Para la definición de la misma se han seguido los pasos enumerados por Bisquerra (1989) siguiendo a autores como Borg y Gall y Cohen y Manion. En ese sentido algunos aspectos ya estaban concretados desde el comienzo del trabajo, tales como la población objetivo y los recursos disponibles, pero otros se elucidaron cuando ya estaban bien avanzadas las tareas de campo de la etapa anterior. En ese momento del proceso se definieron los objetivos, el método y el diseño de la propuesta, y se planificó el método de análisis, además de seleccionar los medios de prueba. Cabe acotar, no obstante, que en esta última instancia se definió que lo más enriquecedor para el trabajo que se llevaba adelante no resultaría de la aplicación de una encuesta amparada en un cierto tipo de cuestionario, sino en algún tipo de escala y se terminó finalmente optando por una tipo *Likert*. Pero esta escala por las particularidades ya detalladas ha sido de construcción ad hoc, esto es, sus afirmaciones o

ítems están acopladas a las necesidades devenidas de la primera fase, por lo que lo que los criterios referidos a consistencia interna no la han determinado.

Recordando apreciaciones de Denzin y Lincoln (2012) los enfoques cualitativos buscan dar respuesta a cómo se produce la experiencia social y con qué significados, y los cuantitativos ponen en relieve la mesurabilidad y el análisis de las relaciones causales entre variables. Variables estas que, en esta investigación, comienzan a surgir a poco de comenzado el trabajo de campo desde el análisis primario que se realizó. Son por lo tanto los insumos recabados en la primera etapa los que permiten el desarrollo de esta fase.

3.6.1 Precisiones sobre el alcance de la encuesta en este trabajo y sobre la definición de las muestras

Todos los sujetos del universo anteriormente aludidos son imprescindibles para la visión holística del tema. Todos han sido fundamentales para su comprensión, además de que, a partir de la confluencia de sus aportes se construye la herramienta que se utiliza en esta segunda etapa. Pero este recurso no ha alcanzado a todas las posiciones del universo, sino que solamente se ha administrado a quienes se han definido como protagonistas de los procesos de iniciación. Los fundamentos de esta acotación se encuentran en los objetivos delimitados, que le otorgan protagonismo a los sujetos que se han formado, o están formando, con el diseño propuesto por el Plan 2008. Por tal razón, los estamentos A y B demarcados en la fase cualitativa se mantienen operativos en esta segunda fase, pero con algunas alteraciones en el caso del B, por las mudanzas en el ámbito de la formación aludidas precedentemente.

Estos dos estamentos se conforman con un gran número de integrantes, más precisamente 1195 graduados y 563 practicantes de cuarto en el año 2017 y 402 en el 2018 (ver Tablas 1 y 2) considerando los tres contextos, números estos que hacen inviable la aplicación de la escala en forma generalizada. Se premeditó por lo tanto recabar muestras en cada uno de ellos. Cabe precisar no obstante, que el muestreo probabilístico aleatorio, pese a las sabidas mayores posibilidades de representación que tiene, fue desestimado muy tempranamente por ciertas particularidades que presentan ambos estamentos.

En el caso del estamento A, egresados del Plan 2008, la primera limitación se deriva de la demarcación del universo que se ha hecho inicialmente y la circunscripción geográfica que lo contiene. Tal como ya fuera señalado, para este estudio se seleccionaron tres instituciones de formación de diferentes regiones del país para enfocar los procesos de

formación, y para enfocar los procesos profesionales noveles se planificó la aproximación a los egresados que se encuentran en las respectivas ciudades sede de esas instituciones de formación, accediendo a ellos básicamente a través de algunas instituciones medias dependientes del Consejo de Educación Secundaria o del Consejo de Educación Técnico Profesional, que en ellas se encuentren. Esto llevó a que se definieran tempranamente los *contextos de iniciación 1, 2 y 3*, respectivamente (ver Figura 3). Por tal razón, no todos los egresados de esos años tienen la posibilidad de ser parte de la muestra, ya que muchos de ellos ejercen en otras ciudades y villas de la región o en cualquier otro lugar del país. En efecto, los egresados de cada una de las instituciones, si bien se distribuyen principalmente entre la ciudad sede y las ciudades y villas de los departamentos de la región en la que estas están insertas, no tienen impedimentos de naturaleza administrativo jurídica para ejercer en cualquier lugar del país. Esto pese a que dos de las instituciones delimitadas fueron creadas para atender la demanda de profesores en sus respectivas regiones, intención que con el paso de los años derivo en obsoleta. Tal dispersión es un notorio obstáculo para cualquier intención de muestreo probabilístico aleatorio, ya que temporal, financiera y humanamente no es factible por la naturaleza unipersonal de esta investigación.

Factores de otra índole confluyen para que esta decisión no fuera rectificada. Por ejemplo, como no se puede acceder a los datos personales de todos estos informantes, y aunque se pudiera, no era viable una comunicación previa para obtener el prescriptivo consentimiento informado y la imprescindible (a efectos de este trabajo) información sobre cuáles ejercen profesionalmente como docentes y cuáles no.

Lo último a que se hace referencia, resulta ser el segundo factor de mayor relevancia que avala la no aleatorización, porque pese a que no se cuenta con información fehaciente sobre ello, cualquier actor de los espacios de formación sabe de la existencia de graduados que no se desempeñan como tales, por razones que no hacen a la esencia de este estudio. Ello se deriva en dificultades para acceder a información de calidad para establecer un marco muestral, que es acentuado por el hecho de que los datos sobre los egresos han sido facilitados por las administraciones de las respectivas instituciones de formación, por indicación de sus gestores, y por lo tanto sujeto a mayores errores que si provinieran de una base de datos específica, aspecto al que referiremos más adelante. En definitiva estas peculiaridades que hablan de una población grande, que no resulta ni finita ni infinita sino aproximada, llevaron también a calificar el tipo de muestra mencionado como inapropiado para este estudio.

Por lo antes expresado, para el estamento A se ha considerado que el muestro más apropiado es el que se deriva de una muestra no probabilística intencional, acompañada por la pretensión personal de cooptar el mayor número posible de encuestados.

La muestra no probabilística intencional es cuestionada generalmente por los riesgos en cuanto a representatividad, pero se ha concebido que varios son los aspectos que abonan a favor de la misma. En primer lugar el tipo de estudio que se realiza, con un marcado enfoque cualitativo. En segundo lugar, las finalidades de esta segunda etapa, que como se expresó anteriormente, apunta a describir numéricamente ciertos aspectos o fenómenos que aparecen en la fase anterior, pero no con el afán de generalización, sino de observarlos desde otra óptica que permita corroborar, rectificar, etc., lo ya previamente detectado. Y, en tercer lugar, las peculiaridades del estamento, que más allá de las diferencias disciplinarias comparten los rasgos básicos que han definido el estamento oportunamente, que son: a) ser egresado del Plan 2008, b) en ejercicio profesional en instituciones educativas medias públicas y, c) ser egresado de la institución delimitada.

En el caso de este sub grupo de la muestra, se consideró en un principio que resultaría más fructífero un acercamiento directo con los egresados, en por ejemplo, salas de profesores de las instituciones medias y/o instancias de coordinación, usufructuando el permiso obtenido de las autoridades respectivas para ingresar en determinadas instituciones del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnica Profesional en las tres regiones, desestimándose al comienzo el recurso online por el riesgo de una escasa convocatoria. En ese sentido, por las peculiaridades de los docentes del país y la situación funcional de los mismos (por ejemplo, referidas al multi empleo), y porque las especificidades propias de este trabajo (tema, propuesta en sí de investigación) no necesariamente harían emerger interés en los informantes, se consideró que de una forma personalizada se lograría un mayor porcentaje de adhesión que de forma virtual.

Pese a lo planificado, el enlentecimiento de los engranajes administrativos de uno de los consejos de educación media, redujo considerablemente los plazos disponibles para la aplicación de las escalas, llevando a que se obtuviera un bajo porcentaje de respuestas en uno de los contextos en esta categoría. Como consecuencia de ello y por la época del año lectivo que se vivía (primero solo con Segundo Ciclo en funcionamiento y luego en período de exámenes), que hacía muy difícil el acceso a los docentes a través de sus instituciones de trabajo, se decidió hacer uso de *Google Forms* para ampliar la muestra.

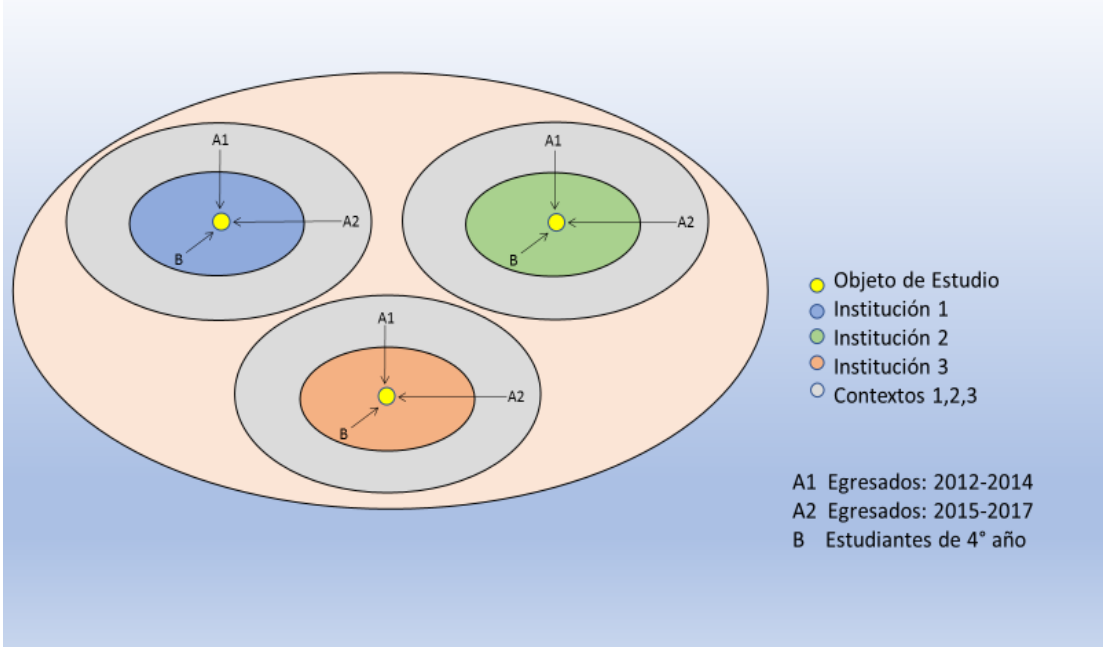
La aleatoriedad probabilística también fue desestimada para el estamento de los practicantes por sus peculiaridades. Es un subgrupo con menor población, pero también sin un marco muestral totalmente preciso, aunque en este caso la imprecisión es más reducida, y se deriva del hecho de que no todos los graduados de fines de 2011 en delante, los son del Plan 2008 y las instituciones de formación no siempre ofrecen una base de datos que permita la disgregación de unos y otros.

Se sumó a lo anterior (aunque se ubica en primer lugar en cuanto a estatus argumentativo), el hecho de que en este estamento era posible obtener una muestra considerablemente extendida por las mayores posibilidades de acceso a sus integrantes, derivado de su menor dispersión. Estos se concentran en los mismos institutos de formación, o en su defecto se los puede ubicar en las instituciones medias donde realizan la práctica, que, salvo escasas excepciones, se encuentran en las ciudades sedes delimitadas como contextos de iniciación. Se consideró por lo tanto que resultaría importante explotar esta posibilidad de ampliar la muestra para obtener frecuencias más próximas a los números reales. La facilidad de acceso a estos informantes es lo que llevó a que se planificara y aplicara las encuestas en forma presencial.

La figura que sigue precisa, en el universo ya delimitado en la etapa cualitativa, los sujetos a los que se procede a aplicar la escala que se construye puntualmente para esta segunda fase.

Figura 8

Objeto y sujetos en el universo en la fase cuantitativa



El estamento B se delimitó inicialmente para llevar adelante la fase cualitativa y por ende, consumar las entrevistas con sujetos que reunían dos particularidades básicas: a) estar realizando la práctica de cuarto o haberla realizado el año anterior, y b) haber finalizado o estar casi por finalizar el curso del Seminario de Dificultades de Aprendizaje, por lo que puede ser valorado como considerablemente homogéneo. No obstante, ha emergido, en el proceso de investigación, un elemento que le aporta heterogeneidad.

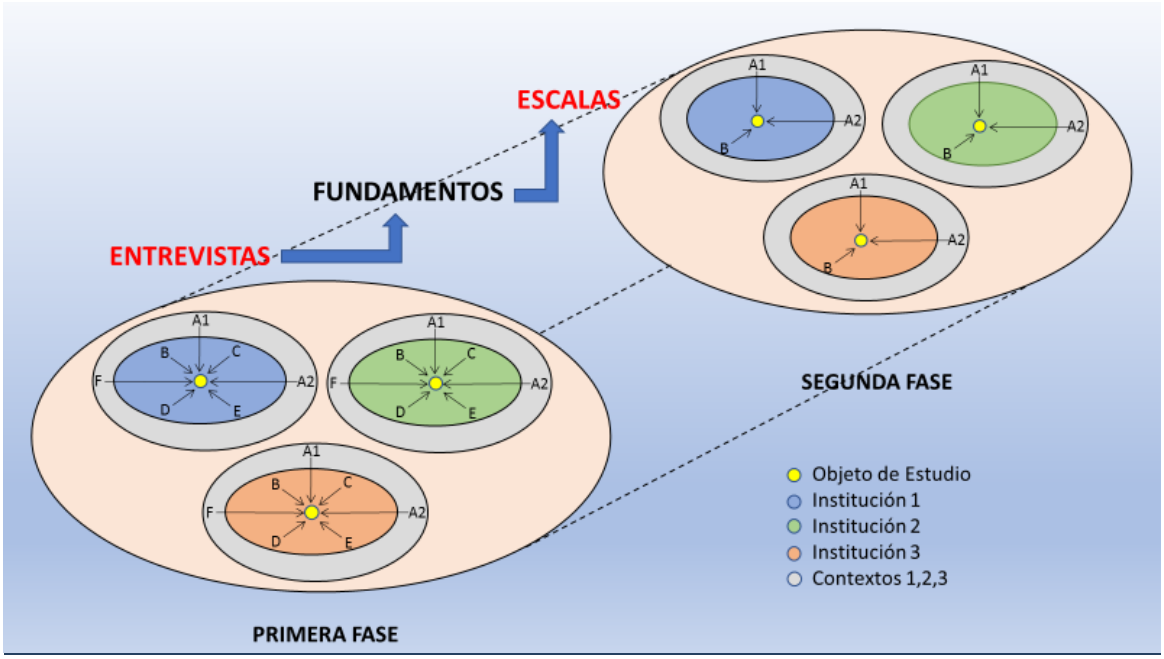
Las escalas se han aplicado en el 2018, año en que se implementa los cambio ya mencionados en el seminario, por lo que se conjeturó que la muestra se conformaría mayoritariamente con practicantes que han cursado el nuevo seminario, Aprendizaje e Inclusión y minoritariamente por los que ya cursaron el de Dificultades de Aprendizaje. El ítem “b” por lo tanto para esta etapa se definió como: haber finalizado el Seminario Dificultades de Aprendizaje o estar casi por finalizar o haber finalizado el de Aprendizaje e Inclusión. Esta bifurcación se tiene presente en la estructura del instrumento que se construyó (ver anexo 5).

3.6.2 Proceso de construcción de la escala

Como se mencionó precedentemente, el sustento principal para la realización del segundo instrumento proviene de los insumos obtenidos a partir del discurso de los informantes que componen los seis estamentos delimitados a priori. Por tal razón su construcción se inició luego de que el grado de avance de las entrevistas permitiera el análisis primario con triangulación de fuentes, que suministró los contenidos de los ítems de la escala. Estos se fueron definiendo y construyendo, paso a paso a partir de lo que resultó fundamental, siendo ello parte de lo que se desarrolla en apartado 3.7.2. La imagen que sigue ilustra el proceso realizado.

Figura 9

Fases e instrumentos



La escala tipo *Likert* se caracteriza por estructurarse con un conjunto de preguntas, afirmaciones o juicios sobre actitudes ante un fenómeno (Bisquerra, 1989, Hernández et al, 2006) y el participante manifiesta su opinión marcando algunos de los valores que se expresan. En este caso se utilizó una escala descriptiva con cinco rangos en cuyos extremos se

ubicó el mayor distanciamiento con lo que en el ítem se afirmaba (totalmente en desacuerdo: 1) y la mayor adhesión o consenso (totalmente de acuerdo: 5).

Se construyeron varias escalas en torno a las especificidades del status que ocupan graduados (estamento A) y practicantes (estamento B) en el universo. Las mismas se organizaron en torno de tres grandes grupos temáticos que se ha deseado centralizar, atendiendo a los objetivos específicos fijados, lo que llevo a que el instrumento se estructurara con tres partes. En el caso de los egresados la educación inclusiva y en especial la inclusión de estudiantes catalogados como con dificultades, la formación recibida y el desempeño efectivo en instituciones medias, conforman la parte A, B y C, respectivamente, de la encuesta aplicada. En el caso de los practicantes de cuarto, se mantuvo el foco de interés en los dos primeros y la parte C aglutina afirmaciones sobre la práctica autónoma en instituciones medias. En cada caso, como se expresó, se adecuan los ítems a la posición que ostentan unos y otros.

Cada parte se compuso además con un espacio abierto al final de la secuencia de interrogantes, que buscó brindar al informante, caso este considerara necesario, la posibilidad de realizar aclaraciones o ampliaciones. Pero con él también se pretendió disminuir interpretaciones dudosas sobre algunos ítems, que siempre pueden emerger pese a las dos etapas de validación a las que se sometió.

Los cuadros que siguen, abrevian la estructuración del instrumento aplicado a graduados y practicantes y pueden observarse íntegramente en el anexo 5.

Figura 10

Organización de las escalas aplicadas a graduados con el Plan 2008

PARTE A: SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE					
AFIRMACIONES	D → A				
	1	2	3	4	5
(…)					
OBSERVACIONES:					
PARTE B: SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA					
AFIRMACIONES	D → A				
	1	2	3	4	5
(…)					
OBSERVACIONES:					
PARTE C: SOBRE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA MEDIA Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL EFECTIVO					
AFIRMACIONES	D → A				
	1	2	3	4	5
(…)					
OBSERVACIONES:					

Figura 11

Organización de las escalas aplicadas a practicantes de cuarto año del Plan 2008

PARTE A: SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE					
AFIRMACIONES	D → A				
	1	2	3	4	5
(…)					
OBSERVACIONES:					
PARTE B: SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA					
AFIRMACIONES	D → A				
	1	2	3	4	5
(…)					
OBSERVACIONES:					
PARTE C: SOBRE LAS INSTITUCIONES DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL AUTÓNOMAY EL DESEMPEÑO EN EL GRUPO DE PRÁCTICA					
AFIRMACIONES	D → A				
	1	2	3	4	5
(…)					
OBSERVACIONES:					

Es importante reiterar que esta herramienta se elaboró mientras transcurría parte del proceso de análisis de los datos cualitativos y por lo tanto antes de la finalización de esa fase, lo que llevó a que los objetivos fijados atendieran esa particularidad. Estos, para el caso de los egresados fueron:

a) Apreciar en forma más generalizada las percepciones de los docentes noveles (formados con el Plan 2008) sobre su formación para la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje en contextos laborales específicos.

b) Focalizar y ratificar o rectificar aspectos que resultan relevantes del discurso de los informantes para apuntalar el análisis que sobre el tema se está realizando.

c) Precisar y ampliar los datos obtenidos con el primer instrumento.

d) Cotejar supuestos que emergen explícitamente o se encuentran implícitos en los discursos de los primeros informantes.

Y para los practicantes de cuarto fueron los siguientes:

a) Apreciar en forma más generalizada las percepciones de los practicantes que están finalizando su carrera docente con el Plan 2008, sobre la formación recibida para la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje en contextos laborales específicos.

b) Focalizar y ratificar o rectificar aspectos que resultan relevantes del discurso de los informantes para apuntalar el análisis que sobre el tema se está realizando.

c) Precisar y ampliar los datos obtenidos con el primer instrumento.

d) Cotejar supuestos que emergen explícitamente o se encuentran implícitos en los discursos de los primeros informantes.

Estas escalas fueron administradas de la forma inicialmente prevista, esto es, luego del trabajo de campo correspondiente a la primera fase, exceptuándose las entrevistas a los practicantes de cuarto del 2018, por las razones ya manifestadas.

3.6.3 Proceso de validación del instrumento

La construcción de las escalas se finiquitó, luego de un proceso de validación que estuvo compuesto por dos instancias principales.

En primer lugar se realizó una prueba piloto con practicantes de cuarto año de una institución de formación del país, ubicada fuera de las regiones que se delimitaron para llevar adelante este trabajo y con egresados que se desempeñaban en una institución dependiente del Consejo de Educación Secundaria en esa misma región. De esa primera instancia se derivaron revisiones solamente en la propuesta del instrumento construida para los practicantes, ya que los profesores completaron la que les correspondía sin hacer objeciones, obteniéndose por lo tanto aportes para perfeccionar solamente la de los primeros. Variada puede ser la etiología que subyace en la respuesta de los profesores, pero se tiene claro que se pueden cruzar otros factores como, por ejemplo, desinterés, incomodidad de manifestar incomprensión por el status profesional que ya ostentan, por lo que ella no necesariamente es indicativa de una comprensión cabal de la totalidad de los ítems que conforman la escala. No obstante, una de

las respuestas posibles es esa. De cualquier forma, no se insistió con nuevas instancias de prueba, no solo por razones de tiempo, sino porque el gran aporte para la revisión de estas escalas provino poco después con la validación de los expertos.

El pre test con los practicantes de cuarto se consumó en las instalaciones del instituto de formación seleccionado con ese fin. Gestor y docentes de esa institución abrieron sus aulas, para que integradamente con los practicantes de cuarto se procediera a realizar la prueba, razón por la cual muchas de las dudas fueron expresadas oralmente por ellos y se tomó registro para la correspondiente adecuación.

En segundo lugar, y luego de esta instancia de prueba con sujetos que se encontraban en el mismo rol que los receptores que hacen parte del estudio, se pasó a buscar la validación por expertos. En esa dirección se solicitó a una serie de destacados investigadores que concedieran su opinión crítica sobre ambas escalas, una de ellas ya con las adecuaciones derivadas de los aportes de la primera parte del proceso, apuntando a que revisaran aspectos como: estructuración general, longitud, superposición de preguntas, redacción adecuada de cada uno de los ítems de la escala Likert (formulación, carácter y alternativas).

Los dos instrumentos construidos fueron enviados, a cada uno de los metodólogos con una breve aclaración introductoria sobre el hecho de que el substrato de cada uno de los ítems provenía de una instancia anterior de orden cualitativo.

Conforman la lista de revisores que cordialmente aceptaron realizar la revisión:

- ✓ El Doctor de la Universidad Autónoma de Madrid que supervisa esta investigación por la función orientadora que cumple.
- ✓ Un Doctor de la Universidad Autónoma de Madrid, integrante del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y Educación, por ser un internacionalmente reconocido profesional en temas vinculados con la perspectiva de educación inclusiva y su investigación.
- ✓ Una catedrática del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Sevilla, por el anclaje con la tarea de investigar.
- ✓ Una Doctora de la Universidad Federal de Juiz de Fora, en Minas Gerais, y vinculada al Postgrado de la Universidad Federal Fluminense de Rio de Janeiro, por sus antecedentes de investigación en materia de inclusión educativa y sus estudios parte del sustento teórico de este trabajo.

- ✓ Una Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República del Uruguay; Investigadora Nivel II de la ANII (Agencia Nacional de Investigación e Innovación), por su amplia experiencia en investigación, interés por el tema de fondo de este trabajo y conocimiento sobre el sistema de formación de docentes del Uruguay.
- ✓ Un Doctor y un Profesor de Estadística Social del CEPE (Polo de Desarrollo Universitario de la Universidad de la República) con sede en el CUR (Centro Universitario de Rivera) que actuaron conjuntamente, por ser uno conocedor en profundidad de la realidad de la formación docente en el Uruguay y el otro especialista en estadística.

Esta instancia, en contraste con la anterior, permitió una sólida y amplia revisión como se puede observar en anexos (4). Las modificaciones que se realizaron en las afirmaciones de las escalas luego de esta segunda etapa de revisión, fueron muy escasas. La más sustancial corresponde a la alusión a los dos seminarios en forma conjunta en un ítem, cuestionada por un experto por quitarle claridad al enunciado. No obstante ello, se decidió finalmente mantenerlos ya que se tenía conciencia de que el abordaje conjunto de los practicantes en las aulas, llevaría a que se encontraran en ellas no solo los que estaban realizando la práctica y cursando simultáneamente el seminario Aprendizaje e Inclusión, sino los que realizaban la práctica pero ya habían cursado el seminario Dificultades de Aprendizaje el año anterior. Esto así fue en los hechos, e incluso en uno de las instituciones de formación, el gestor (gentilmente) reunió a todos estos informantes en una de las instalaciones del centro y por la decisión tomada se pudo entregar una matriz única a cada uno.

Finalmente es importante aclarar, que el requisito unidimensionalidad, propio de estas escalas, fue cuestionado por el revisor versado en estadística, pero en el apartado 3.7.1.2 se fundamenta la utilidad de cada ítem para la valoración de frecuencia que se busca ítem a ítem, y se detalla además el aporte que cada uno brinda al análisis cualitativo. En definitiva, se ha resignificado su utilidad de acuerdo a las necesidades de esta tesis.

3.6.4 Sobre la oferta de datos que conforman el marco muestral

Llevar adelante parte de este trabajo requirió acceder a determinada información estadística. Pero estos datos no provienen de una base de datos formalmente constituida, sino que se solicitó a cada una de las instituciones de formación docente las informaciones de

interés de los dos estamentos aludidos precedentemente, esto es, número de egresos por año y número de practicantes de cuarto. Pese a que son de naturaleza informal, y que se ofrecieron con algunas impurezas e imprecisiones, han sido utilizados, básicamente porque de ninguna otra fuente se podría extraer otros de mayor calidad.

La referencia a impurezas e imprecisiones refiere al hecho de que los datos han sido presentados bajo ciertas generalidades que dificultan la extracción de los que son esencialmente importantes para este estudio. En efecto, la nómina de egresos por año no delimita en todos los casos el plan de formación y como han observado importantes investigaciones como la ya mencionada de la consultora CIFRA, en 2012, y el estudio derivado de los datos aportados por el censo de estudiantes del Consejo de Formación en Educación (CFE- ANEP, 2015), el rezago en este nivel es importante. Este último estudio citado, por ejemplo, destaca que entre el 9% y el 14% de la población que se encontraba matriculada en el 2015, ingresó a algunas de las carreras de formación antes del año 2005.

En el caso de los practicantes, las nóminas fueron entregadas con las inscripciones iniciales a la práctica de cuarto, y las encuestas, por los requisitos definidos, se realizaron a partir de los primeros días de setiembre y finalizaron los últimos días de noviembre, por lo que no se contó con las desafiliaciones si estas hubieran existido, excepto en el caso de la Institución 2, como se explica más adelante.

No se desconoce, además, que estos datos siempre pueden contener algún error involuntario proveniente de la dimensión administrativa, donde se encuentran quienes en definitiva se encargaron de aportarlos. Cabe precisar, no obstante, que fueron los gestores de las instituciones de formación que delegaron personalmente tal cometido a determinados funcionarios administrativos, y que las instituciones brindaron las informaciones en conocimiento de la autorización otorgada por el Consejo de Formación en Educación para la realización de este estudio, con el que tienen una relación de dependencia, razón por la cual se desestima algún tipo de irregularidad.

Se precisa además que por estar en conocimiento de que la función básica de las administraciones institucionales no es brindar datos, ni tienen obligación de tenerlos para las tareas individuales o colectivas que se proyectan, se realizó un cotejamiento informal en oportunidad de los primeros encuentros con los practicantes de cuarto, visando a través de ellos la conformación numérica de los grupos a los que pertenecían, y aunque ello, claro está, no alcanzó a todos los grupos, la desafiliación se percibía.

Paralelamente se indagaron otras posibles fuentes de datos existentes, pero en ellos la información apunta más a la matrícula, y otros aspectos educativos que tienen escaso interés a los efectos de este trabajo. No se encontraron dependencias gubernamentales, como puede ser el Ministerio de Educación y Cultura que contara con datos actualizados de los practicantes de cuarto o desglosados por año e institución en el caso de los egresados, que son los que en definitiva se hacían necesarios.

Pese al déficit en cuanto a precisión numérica, se considera que por la naturaleza de esta investigación y los objetivos que persigue, su validez no se ve afectada y el aporte que de las muestras se logra es, en muchos aspectos, relevante. Siempre teniendo presente lo anterior, la conformación numérica del estamento A, según contextos, se puede resumir en la Tabla que sigue.

Tabla 1

Conformación numérica del estamento A por contextos y año de egreso.

Año de egreso	Número de egresados del Contexto 1	Número de egresados del Contexto 2	Número de egresados del Contexto 3	Total
2011/2012	39/44	33/78	54/89	352
2013	59	108	84	253
2014	52	147	50	254
2015	59	132	14	234
2016	69		49	49
2017	14		21	82
Total	336	498	361	1195

Nota. Elaboración propia a partir de los datos aportados por las instituciones.

Los datos de los graduados del Contexto 1 del año 2017 son al 07/17.

Los datos de los graduados del Contexto 3 del año 2017 son al 20/06/17.

A su vez, los estudiantes que estaban inscriptos para cursar Didáctica III, asignatura que se compone por el curso teórico y la práctica de cuarto, en el 2017 y 2018, según datos aportados por las instituciones son los que siguen.

Tabla 2

Conformación numérica del estamento B, por institución de formación y año de realización de la práctica.

Año	Practicantes institución 1	Practicantes institución 2	Practicantes institución 3	Total
2017	98	355	110	563
2018	104	204	94	402

Nota. Elaboración propia a partir de los datos aportados por las instituciones.

Los datos de la institución 2 del año 2018 fueron ofrecidos por la institución correspondiente en forma depurada.

Es importante destacar en este caso que las encuestas fueron realizadas en el año 2018 y en ese año se cuenta con datos depurados de la institución 2 (que ofreció las bajas en archivos independientes), aspecto que le otorga mayor precisión a la muestra. Estos datos más fidedignos en cuanto a la cantidad de practicantes que efectivamente realizaron la práctica, es relevante ya que proviene de la institución de formación que es delimitada en los estudios antes mencionados, como la que tiene mayor tendencia de las tres a la desafiliación, lo que obviamente implica, que en las otras dos existe menor varianza entre el comienzo de la práctica y su continuidad en el año lectivo.

Cabe precisar además, que algunos de los formularios completados fueron anulados porque de ellos se deriva algún dato indicativo de que el informante no cumplía con los requisitos exigidos para su categoría. En el caso de los graduados, se desestimaron los datos de los que expresan haber egresado en el 2018, la de los que expresan haber ejercido profesionalmente solo en instituciones privadas y la de los que mantenían alguna materia pendiente para el egreso. En tanto se hizo lo propio con los de los estudiantes que expresan o no completan la información solicitada sobre el seminario, con los que expresan no haber cursado la práctica o no completan lo referido a la misma, y con los que registran haber

cursado alguna de estas unidades curriculares en otra institución que no hace parte del estudio. Se considera sobre estas situaciones, que alguna de ellas tiene su origen en el hecho de que ciertos liceos congregaron gentilmente a los docentes, o a los practicantes en el caso de una de las instituciones de formación, y por más que existieron explicaciones previas, estas pueden entre otras cosas, no haber sido comprendidas. De cualquier forma, estos casos no son significativos excepto en la institución 2, que al ser más expresivo se toma para analizar la falta de sincronicidad entre el seminario y la práctica, en el capítulo de resultados que alude a la formación inicial.

En el panorama numérico antes referenciado y considerando estas causales de anulación, las muestras alcanzaron las cifras que se presentan en los cuadros que siguen.

Tabla 3

Alcance de la muestra del estamento B en números reales

	Número de encuestas realizadas a practicantes	Anuladas por no cumplir requisitos	Válidas para el análisis
Institución 1	66	2	64
Institución 2	104	14	90
Institución 3	83	6	77
Totales	253	22	231

Nota. Elaboración propia.

Causales de anulación: no cursan el seminario o no realizan la práctica, o cursaron en otra institución que no hace parte del estudio.

Tabla 4

Alcance de la muestra del estamento A en números reales

	Número de encuestas realizadas a egresados	Anuladas por no cumplir requisitos	Válidas para el análisis
Contexto 1	58	4	54
Contexto 2	39	2	37
Contexto 3	46	1	45
Totales	143	7	136

Nota. Elaboración propia.

Causales de anulación: no egresado, o solo con ejercicio profesional en privados, o egresados en 2018.

3.7 Procedimiento metodológico de análisis

El análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de las dos herramientas utilizadas sigue una línea CUAL (cuan). Por lo tanto los aportes derivados de las encuestas realizadas son de soporte secundario, de verificación de conjeturas y de ampliación del caudal de evidencia derivado del análisis CUAN y se han valorado como supeditados a los primeros. De esto se deriva que el involucramiento de quien investiga a nivel de interpretaciones se mantiene, pese a la incursión por un nivel cuantitativo.

Para Creswell (1994) la investigación cualitativa es investigación interpretativa, por lo que "el investigador interpreta persiguiendo significado a partir de los hallazgos encontrados" (Shettini y Cortazzo, 2015, p.14) y en esa interpretación es tan fundamental explicitar el soporte de las evidencias que permite realizar las afirmaciones, negaciones o relaciones de enunciadas, como la explicitación de sesgos y valores que pueden estar insertos en ella.

Se parte de la idea de que "comprender", infinitivo que encabeza el objetivo principal de este estudio, "significa primeramente entenderse en la cosa, y solo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal" (Gadamer, 1993, p.184). De acuerdo a Yuni y Urbano (2006, p. 58) "la interpretación implica la reconstrucción teórico conceptual del fenómeno a partir del diálogo e interacción entre los referentes empíricos (datos) y el sistema conceptual adoptado (teoría)"

El punto de vista de los informantes se analiza y presenta en conjunción con el punto de vista de quien los ha analizado desde los aportes del marco teórico correspondiente. En

efecto, el análisis es decodificación de sentidos, pero es concomitantemente, como ya se ha expresado, construcción de datos por parte de quien investiga.

La búsqueda de correlaciones y especificidades intra estamento, se comenzó a realizar a partir del momento en que se empiezan a consumar los encuentros con los informantes y luego de haber obtenido un caudal de información mínimo que lo posibilitó, de acuerdo a la propuesta metodológica por la que se ha optado. En ese sentido se expresa que el análisis no se concibe como una etapa fija, ubicada en un momento del proceso, sino que transcurre durante todo ese proceso. De la misma forma se ha procedido con la inter estamento, esto es, esta comenzó cuando se obtuvo información de más de un estamento.

Ya luego de la realización de las primeras entrevistas, se inician también las desgravaciones que, con fines organizativos, se fueron archivando en carpetas independientes en el caso de los estamentos A y B, y sendas otras carpetas que agrupan lo preveniente de los estamentos C y D y E y F, respectivamente. En todos los casos las carpetas integran ambas versiones (escrita y audio). Los registros se constituyen como documentos textuales de los discursos de los informantes, salvo la introducción referida a la presentación, cuando no constan datos de interés y los saludos finales que se han abreviado en todos los casos bajo rótulos homólogos a lo expresado, por la cantidad de entrevistas que comportan esta investigación. En muchos casos se acompañan con memos asociados a ellas en notas de campo.

Las entrevistas se han codificado siguiendo los siguientes caracteres: *E*; luego la letra indicativa del estamento al que corresponde (y su subestamento en el caso de los egresados), o su carácter de prueba piloto (en este caso señalado con la letra "P"), seguido del número de institución de formación o contexto, finalizando con el número que le corresponde a la entrevista en la secuencia temporal de realización dentro del estamento. La entrevista exploratoria se complementa con el cero, por su carácter de tal (EE0) y la de la figura emergente, con la R y el número uno (ER1), por el nombre del cargo y por ser única, todo lo cual se puede observar en el anexo 3.

Los datos aportados por las escalas Likert por su parte, también se han archivado en seis planillas que posteriormente fueron procesadas estadísticamente con el apoyo de Excel. Cada una de ellas contiene las respuestas de los egresados y practicantes, organizadas de acuerdo a cada institución de formación (en el caso de los practicantes) y de cada contexto (en el caso de los graduados). Cada informante se corresponde con un número de hoja, número

que ha sido tomado conjuntamente con la indicación de la institución o el contexto para su codificación. Cabe precisar que todo el material en bruto derivado del trabajo de campo, comprendido en cuatro carpetas con audios y transcripciones de las entrevistas, así como las planillas de Excel, que se han mencionado, ha sido entregado conjuntamente con el texto final de la tesis y sus anexos, en calidad de anexos complementarios.

Por otro lado, si bien se concibe siguiendo a Kvale (2011, p.136) que "no existe un método estándar, no existe una *via regia* para llegar a los significados esenciales y las implicaciones más profundas de lo que se dice en una entrevista" se ha considerado lo propuesto por Miles y Huberman (1994) para el análisis de los datos cualitativos. Esto es, se ha buscado en primer lugar reducir el caudal de datos eliminando (aunque no definitivamente) lo que ha resultado intrascendente y codificado lo trascendente en categorías conceptuales; en segundo lugar, se han generado estrategias para el adecuado despliegue de los datos comprimidos para lograr una adecuada visualización (principalmente gráficos) y finalmente se han extraído las conclusiones.

En esa dirección, la información almacenada en los discursos de los informantes ha sido escudriñada buscando secuencialmente la codificación de las mismas. Entendemos que codificar "supone leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones" (Vasilachis de Gialdino, 2006) y es el punto de partida de cualquier análisis cualitativo. Esta tarea posibilitó la emergencia de categorías a partir de las comparaciones inter e intra estamento y gradualmente se fue ampliando, revisando y perfeccionando la interpretación de los datos recabados.

Se ha empezado por una codificación abierta, sustentada básicamente en lo expresado por los sujetos informantes y luego el análisis fue dando lugar a la axial (Creswel, 1998). En este punto, es preciso aclarar que los datos provenientes de la codificación abierta son los insumos principales para la construcción del instrumento de la fase cuantitativa. El fundamento de esto, se encuentra en los objetivos del uso del mismo (que se pueden leer en el apartado 3.6.2) pero que a grandes rasgos concentran la intención de visualizar en forma más amplia, mucho de lo que expresan no solo los practicantes de cuarto y egresados del Plan 2008, sino todos los actores educativos seleccionados como informantes en la primera etapa.

Se ha hecho uso del lenguaje de los propios participantes en la secuencia de análisis y argumentación que se realiza, apuntando al comienzo a un criterio de baja inferencia, razón

por la cual se han conservado los registros y se explicita la forma utilizada para identificar patrones en los datos.

De la misma forma las preguntas y las comparaciones teóricas (Strauss y Corbin, 2002) han sido herramientas analíticas recurrentes. En efecto, el método de comparación constante, ha sido utilitario en el análisis realizado. Hacer comparaciones es en efecto un rasgo esencial de la metodología de análisis (Strauss y Corbin, 2002) por la que se opta y se ha explotado considerablemente por las diversas miradas que confluyen sobre lo que se estudia.

Como se ha expresado en diversas partes de este informe, la fase cuantitativa ha estado supeditada a la producción y análisis de los datos cualitativos. Esto es, el objetivo de la primera etapa ha sido acceder a un panorama general desde el cual se lleva adelante el trabajo para alcanzar las metas propuestas, con la conjunción final de la producción de datos de la fase cuantitativa. Tal como lo constatan Maxwell (1996), Kvale (2011) y muchísimos otros, en los estudios cualitativos el investigador es el instrumento de investigación principal y desde esa realidad se ha llegado a la integración fundamentada de los constructos que son utilizados para configurar las afirmaciones o ítems de las escalas elaboradas para esa segunda fase.

La triangulación de las diferentes fuentes de datos de la primera fase se complementó, con la triangulación de los datos de las dos perspectivas metodológicas, acorde al diseño secuencial exploratorio por el que se optó. En ese sentido, a partir de la combinación paradigmática, se buscó una mayor rigurosidad interna desde, como se ha expresado, la verificación de supuestos, la minimización de sesgos en la interpretación, la constatación de alguna centralidad presumida, la corroboración de concepciones por detectar elementos propios de alguna, etc. El detalle fundamentado de lo que se ha delimitado como importante y necesario para ingresar al ámbito cuantitativo ha buscado consolidar la validación del trabajo que se propone y se han buscado solamente “generalizaciones ligadas al contexto” (McMillan y Schumacher, 2005, p.20).

Denzin (1970) refería a la triangulación como la combinación de metodologías al estudiar un mismo fenómeno. Este estudio es sustentado además por una triangulación de fuentes: una autoridad del Consejo de Formación en Educación (de carácter exploratorio), egresados del Plan 2008, practicantes de cuarto, directores de institutos de formación, actores de la enseñanza media y referente en el tema.

La comparación y el contraste de los datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa se ha realizado luego de finalizada la instancia de análisis de los datos cuantitativos, ya que la integración solo fue posible cuando ambas instancias habían sido ultimadas. Como lo denuncian Hernández, et al. (2006, p. 758) "una investigación mixta requiere tiempo, maneja extensos volúmenes de datos y efectúa análisis diversos" y, por las secuencias seguidas, de análisis inicial y principal de los datos cualitativos (de cada uno de los estamentos separada e integradamente), de análisis de los aportes de la etapa cuantitativa y finalmente de interpretación y análisis con la concurrencia de ambos, ha sido el caso de la propuesta de trabajo que aquí se desarrolla. Las dificultades provenientes del amplio caudal de información que compone el estudio realizado, se atenuaron levemente por el uso de dos herramientas informáticas: *ATLAS.ti 8*, para el análisis cualitativo, y *Excel* para el cuantitativo. Este último recurso resultó admisible porque el análisis de los datos de la fase cuantitativa, no ameritó, como se ha expresado, análisis estadísticos avanzados.

De la primera etapa de análisis realizada se derivaron una serie de decisiones que es menester transparentar porque se posicionan, ante los resultados obtenidos, como advertencias previas. Dichas advertencias se organizan en los dos apartados que siguen.

3.7.1 Advertencias sobre los señalamientos hacia la alteridad en condiciones de prescripción y las recurrencias en los discursos

El objeto de estudio de este trabajo enfoca tres subsistemas educativos en pleno funcionamiento. Busca aprehender la formación que brinda un plan que aún está en vigencia, y que desde hace ocho años avala, con la certificación que confiere, el ingreso de profesionales docentes a las aulas de la enseñanza media de todo el Uruguay. No trata por lo tanto simplemente de recabar percepciones sobre los resultados de su implementación o una mera autopercepción de ejercicios profesionales luego de culminada la formación inicial a través de él. El engranaje sistémico focalizado, involucra ámbitos de formación y ámbitos de desempeño y en ambos la enseñanza inclusiva es una prescripción. Lo es desde cualquier perspectiva y por lo tanto es también el marco contextual ineludible en el que se ha realizado esta investigación.

Los encuentros con los informantes producidos durante su proceso, por lo tanto, han implicado para cada uno, vivir la experiencia de estar ante una persona muy conocida (caso de la gran mayoría de los sujetos de la institución 1 y su contexto) o totalmente desconocida

(todos los de las instituciones 2 y 3 y sus respectivos contextos) dialogando sobre un tema cuya imposición normativa, pedagógica y académica es reconocida. En dicha situación, por muchas que sean las explicaciones previas brindadas en cada caso, por quién se ha encontrado en posición de investigador, siempre pueden los informantes inferir, otros posibles alcances sobre el trabajo que se realiza, otras implicancias, que hacen pensar también en la emergencia de expresiones adecuadas, mesuradas y cautelosas.

Las adhesiones convenientes en las comunicaciones bidireccionales son conocidas. Como afirma Bernstein (1997) siempre "están presentes las reglas de orden social, carácter y modales sociales que se convierten en condición" (p. 75) que, en un tema como el seleccionado, y además, dentro del tipo de relación que se entabla con los informantes (ocasional, sin lazos afectivos que generen una profunda confianza, sin que necesariamente exista interés sobre el tema que se plantea, etc.), se acentúan.

Foucault (1992) ha insistido continuamente en ello en su producción académica. En expresiones como la que sigue lo deja en franca evidencia:

> En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decir todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres tipos de prohibiciones que se cruzan, se refuerzan o se compensan, formando una compleja malla que no cesa de modificarse. (p.5).

El precoz reconocimiento de estos condicionamientos ha posibilitado inhibir en el proceso realizado, cualquier atisbo de desvalorización que pudiera emerger en la escucha y lectura primaria de los discursos, ya que el asumir que estos pueden conformarse con ellos, hace que todos los informantes sean calificados y la autenticidad de sus expresiones incuestionable.

En efecto, los informantes son fuente y sostén del trabajo que se ha realizado, lo que no implica que se conciban como observadores asépticos de un hecho educativo que se ha vivenciado pretéritamente. Muy por el contrario, son protagonistas de un escenario cuyo telón de fondo tiene claramente (aunque no solamente), la inclusión como meta, tal cual lo han expresado Vásquez y Borgia (2014). Desde ese lugar Por ello las palabras de Foucault se vuelven balizas: "se sabe que no se tiene derecho a decir todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin no puede hablar de cualquier cosa": se sabe. La imposición del objeto, los encuentros ad hoc, y las prerrogativas de habla de los

informantes que les permite evadir o incluir sucesos, interpretándolos como indultos o infidencias, reduciéndolos o maximizándolos, son parte de los marcos que comprimen claramente los discursos.

Como condicionamientos implícitos, difícilmente son asumidos por los actores educativos. No obstante, dos, en las 58 entrevistas que se realizaron, exteriorizaron de alguna forma su reflexión sobre ello. Uno de esos dos, mientras opinaba sobre algunos aspectos funcionales de la enseñanza media se interroga, e interroga, de la siguiente forma:

> *… No es solo perseguir al profesor para que le de clase. Esto no se lo vamos a mostrar… (entre risas) ¿A quién se lo vas a mostrar?* (EE1P).

El carácter excepcional de este tipo de expresiones no desmerece su consideración, sino que, por el contrario, ha afianzado la idea de que "es preciso tener en cuenta los factores situacionales y de interacción que influyen en el conocimiento producido" (Kvale, 2011, p.181), para ir construyendo una realidad que también se conforma con ellos.

Por tal razón, apenas iniciado el análisis de datos, se han tomado dos decisiones:

a) No solo las notorias recurrencias son relevantes. Las excepcionalidades en discursos que pueden ser objeto de condicionamientos requieren, por lo menos, un estado de alerta. Por tal razón muchos de esas excepcionalidades o escasas recurrencias, se han cotejado con los instrumentos de naturaleza cuantitativa de la segunda fase. A través de estos se ha buscado dilucidar, si resultan ser meras excepciones, o son indicios de opiniones o concepciones más generalizadas cuya no recurrencia se explica en el marco de su no conveniencia. O lo que es lo mismo, que estarían proscriptas porque como expresa Mejía Navarrete (2004) no son aprobadas socialmente, en este caso, en los espacios educativos.

b) No solo las percepciones sobre el sentir personal hacia el objeto son relevantes. Lo que se dice "de otro", de la alteridad, de lo que piensan, dicen o hacen otros, adquiere importancia. En efecto desde el "yo" es más improbable, por ejemplo, que alguien confronte el principio de igualdad jurídica, que asuma que se considera superior a otro ser humano, o que considera que los discentes que logran un determinado rendimiento académico, son los que tienen derecho a la educación. Se ha concebido por lo tanto que, cuando los condicionamientos son evidentes, la indeterminación también ofrece elementos de la realidad educativa que se vive.

Tales consideraciones se proyectan en los contenidos de cualquiera de los capítulos de resultados, ya que son transversales al análisis que se ha realizado.

3.7.2 Sobre la delimitación de focos de atención como parte de la estrategia del análisis primario

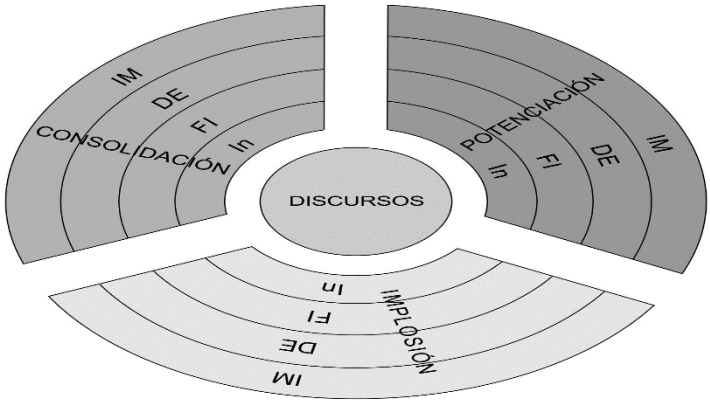
Los primeros avances en el análisis estuvieron orientados a definir, de acuerdo a lo que se sustenta en el marco teórico de este trabajo, sobre la enseñanza inclusiva y el real usufructo del derecho a la educación, apreciaciones vinculadas a esos constructos teóricos. A través de ese examen quedaron al relieve particularidades que a primera vista parecieron ser, en el contraste con los ideales de esos constructos, o de potenciación, o de consolidación o de implosión, por lo que se subrayaron y se distribuyeron entre aquellas dimensiones que de acuerdo a los objetivos del estudio son trascendentes: propuestas inclusivas, formación inicial, desempeño efectivo e instituciones medias.

Siempre atendiendo lo expresado en el apartado precedente, se puede afirmar que tales particularidades se fueron detectando, apenas comenzado el análisis de los discursos y quedaron al relieve, o por su notoria recurrencia, o por ser excepciones que se calificaron en ese momento como no baladíes.

Las ilustraciones que siguen presentan abreviadamente los primeros ensayos analíticos.

Figura 12

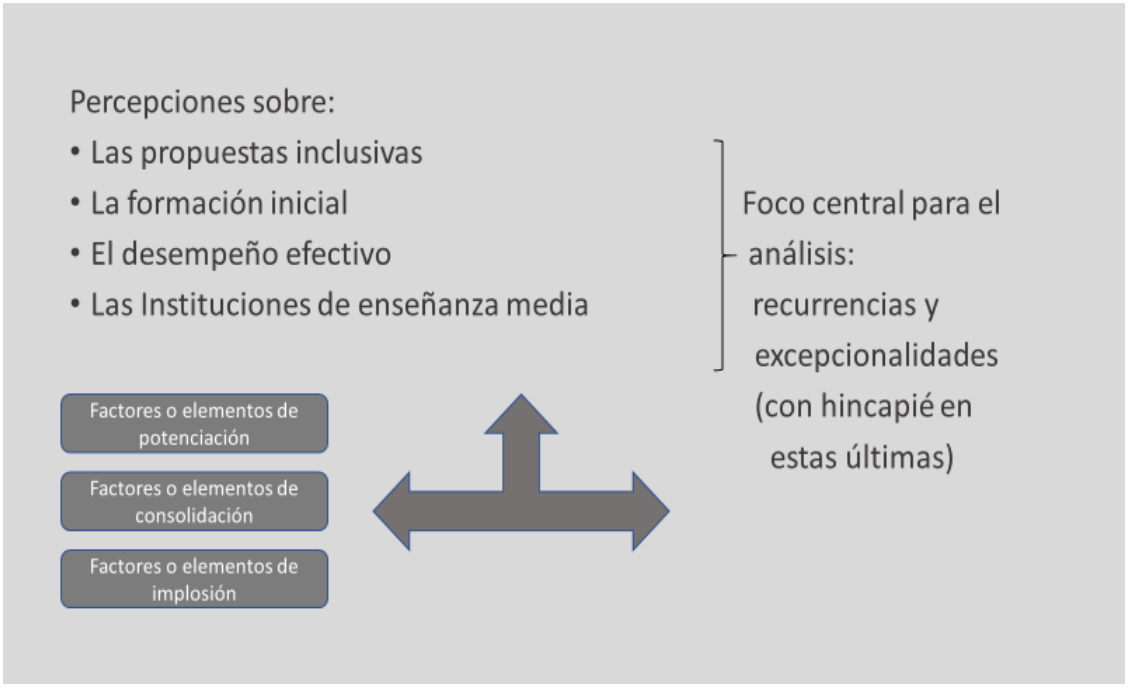
Dimensiones y categorías definidas en el análisis primario



In	Propuestas inclusivas
FI	Formación inicial
DE	Desempeño efectivo
IM	Instituciones Medias

Figura 13

Delimitación de los focos de interés en el análisis primario



En efecto tales particularidades se fueron sustrayendo de los discursos de los informantes de todos los estamentos delimitados, y en el caso del B, de los practicantes del 2017 (por las razones de tiempo que se expresan en el próximo capítulo), por su relevancia en torno a algunas de las dimensiones señaladas a la vez que potenciadoras de la profundidad y la cautela que se pretendía, ante el conocimiento del amplio panorama educativo que se tenía delante. Dichas particularidades se tomaron y catalogaron como focos de atención y han resultado el sustento principal de las afirmaciones construidas para la escala Likert de la etapa cuantitativa.

Se han considerado focos de atención, aquellas ideas o situaciones que desde lo teórico son contradictorias, o, por el contrario, compatibles, con los principios básicos de la enseñanza inclusiva, entendida esta como la única vía posible de usufructo del derecho a la educación, y las que desde la praxis estimulan o inhiben de alguna forma la posibilidad de su afianzamiento. Sobre ellos se generaron dudas insoslayables en cuanto al grado de alineamiento o adhesión de los diversos actores educativos, dado que ello alteraría considerablemente la construcción de las subjetividades que se pudieran llegar a realizar, situación que fundamenta su inclusión en las escalas. En definitiva, se definieron como importantes para analizar los procesos de iniciación a la docencia y para dar respuesta a todos los objetivos específicos oportunamente planteados.

En primer lugar, se constató que algunos informantes aluden al hecho de que no muchos actores educativos perciben con claridad el diferente alcance de lo que la literatura especializada designa como integración e inclusión, hecho que además se corrobora al examinar algunos discursos. Esto llevó a buscar una visión más amplia desde la autopercepción conceptual de egresados y practicantes, que permitiera un contraste con el análisis más despersonalizado que se estaba realizando de sus discursos. Esto es, se consideró que una autopercepción como producción subjetiva permitiría, entre otras cosas, el contraste con los aportes emergentes de sus discursos. Por esto último, la posibilidad de evasión de los sujetos en cuanto a su desconocimiento, por adherirse a una versión quizá más apropiada a su rol, resulta minimizada. Se consideró además que dilucidar este aspecto permitiría mirar, a través de su resultado, a muchas otras aristas, por lo que fue tomado como premisa previa para valorar otros focos de atención.

En ese sentido, por ejemplo, de los discursos de algunos pocos informantes se extrae también la no adhesión a la propuesta de inclusión y de enseñanza inclusiva del sistema educativo uruguayo. Este aspecto también se ha considerado como imprescindible para ser

observado desde una arista numérica, ya que el alcance de esta apreciación a nivel sistémico no es trivial y para su valoración ha sido importante dilucidar pretéritamente cuál es la situación de los actores en cuanto al conocimiento y diferenciación de ambas propuestas. Esta centralización que puede parecer también irrelevante por la tendencia a expresar lo que pueda ser más conveniente al estatus de educadores o cuasi educadores, que ostentan graduados y practicantes, se diluye considerablemente si se considera que las instancias de interacción "cara a cara", como lo son las entrevistas, no inhibieron su emergencia, aunque esta no sea significativa. En efecto son mínimas las manifestaciones contrarias a la inclusión en los aportes de los entrevistados. Uno de los profesores del seminario no obstante es incisivo y contundente en su mensaje al expresar:

> *… Porque el término inclusión, si vos me planteas así yo te digo simplemente: ni siquiera vale la pena hablar de inclusión porque no… eh, eh, ya de por sí es un término discriminatorio que hace cualquiera otra… abarca cualquier cosa, menos, lo que debe ser, entonces se mide, se… ¿no? y se diferencia. Si hablara de integración sería otra cosa. Porque políticas de integración han habido siempre en nuestro país ¡pero esta cosa de inclusión! ¡NO! Es como a la fuerza.* (ED24)

De todos los otros actores que hacen parte del universo de estudio, solo un egresado se ubica en primera persona al asumir su disconformidad con las intenciones del sistema, y lo hace en los siguientes términos:

> *Yo creo que hay un rechazo en general. Pero eh, la raíz de rechazo es en, en que te, eh, y incluso yo misma. Porque vos no tenés las herramientas ¿qué haces? Vos tenés un botija, incluso que te va con el informe ¿entendés? y vos ves que se esfuerza y que hace y que se mata pero hace todo mal. ¿Qué haces? Porque yo hago lo que me sugiere acá el papel que me trajo, ¡pero no le va bien! ¿Y qué hago? Te sentís frustrada.* (EA(2)218)

En los discursos de otros pocos informantes, la contrariedad es latente y no manifiesta, emerge de forma menos directa desde la titularidad del sujeto que narra, o desde la referencia a la alteridad que hace parte de las estructuras sistémicas de alguno de los espacios de sus procesos de iniciación. En ese sentido, por ejemplo, un practicante de cuarto lo hace por oposición, al adherirse a una propuesta segregativa para estudiantes con dificultades, y otro docente del seminario lo hace a través de una anécdota, que involucra a una practicante de cuarto que se retira del aula al escuchar su adhesión y beneplácito con las ideas inclusivas, suceso este acecido en el año que lo narra. Véanse las expresiones concretas de estos actores:

> *Bueno en… en la realidad que tenemos hoy, consideró que sería importante sí, diferenciar. Como era, digamos, a un tiempo atrás. Viste que habían ciertos niveles educativos para las personas que eran… tenían una dificultad aprendizaje distinto, en cuanto dificultades de aprendizaje ¿no? No en cuanto a raza ni género, eso no. Pero me parece que en cuanto dificultades de aprendizaje, sí.* (EB18)

> *Sí, empecé a hablar de, de la inclusión y del marco legal y eso, y la alumna se levantó y se fue. Dijo que lo iba a cursar con otra profesora, no conmigo. Se enojó muchísimo porque no estaba de acuerdo. Bueno, a ese punto ¿no?* (ED23)

Pero en general los informantes en sus discursos no exhiben un desacuerdo con la inclusión y la enseñanza inclusiva. No obstante, la emergencia, pese a los constreñimientos existentes, de los casos precedentemente mencionados determinó que se definiera como foco de atención y se sometiera a consideración a través del segundo instrumento el que, a diferencia del primero, permitiría que los receptores expresasen su posicionamiento salvaguardados por el anonimato. La relevancia antropológica y jurídica que se deriva de ello, abonó a favor de esta decisión.

Otros focos de atención refieren a aspectos contradictorios con los principios de la enseñanza inclusiva, desde su concepción o desde su instrumentación, o que, por el contrario, pueden ser concebidos como indicadores favorecedores para su desarrollo. Se centró la atención en ellos porque tal cual avala la literatura clásica sobre el tema (Echeita, 2012; Spratt, Florian, 2013; Booth y Ainscow, 2015, etc.) las creencias, pero también la forma en que se concretizan las ideas pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras en el proceso de consolidación de una propuesta inclusiva. En general se encuentran en un panorama de aprobación de la búsqueda de inclusión a la que se orienta el sistema educativo uruguayo. Aparecen en un lenguaje denotativo y se consideró que su apreciación a mayor escala, viabilizada por el instrumento cuantitativo, proporcionaría más insumos para el análisis de los principios básicos que sustentan la pedagogía inclusiva, optimizando por lo tanto su comprensión.

Por ejemplo, uno de sus principios más básicos refiere al hecho de que la diferencia debe concebirse como intrínseca a la condición humana, pero los discursos de los diversos actores educativos involucrados en el estudio exhiben contradicciones con el mismo. Lo hacen al proponer la reducción de las diferencias en el aula, o al pretender limitar su expresión solamente a determinados niveles educativos, o al, por cuestiones salariales o de formación, condicionar su amplia aceptación en el aula, o al visualizar que su presencia puede ser perjudicial para "otros", percibidos como mayoría, o incluso, al pensar evitarla arguyendo escases de elementos formativos, tal como se puede observar en los extractos que siguen.

> *Y no puede haber muchos. Tiene que ser un porcentaje muy bajo. Uno o dos te digo que tengan dificultades…* (EE1P)

> *… entonces un profe dice: "si, está todo bien Juan, pero yo les tengo que enseñar contabilidad", dice ¿me entendés? Salieron del Ciclo Básico, de tercer año, se insertan en el Bachillerato, y es como me dijo: "está todo bien con la inclusión y le damos un lugar, pero yo le tengo que enseñar y exigir algo que no está capacitado para hacerlo", capaz que el Ciclo Básico, no sé si a todos le dan los méritos como para llegar al Bachillerato y aprender en el Bachillerato, y las exigencias que tiene un Bachillerato, capaz que ya cuando terminan el Ciclo Básico habría que decirles a determinados alumnos lo que pueden estudiar ¿ta? Porque es como me dijeron allá, me dijo: sí, pero yo les tengo que enseñar contabilidad a este alumno ¿y cómo hago? ¿ta?* (EF25)

…"ah, pero no nos van a pagar más por eso", "ah, pero que le pongan a alguien", "ah, pero es uno, bueno que se adapte", "yo tengo cincuenta horas, tengo cuarenta, no me da..." (EA(2)14)

Ta, después hay docentes, obviamente colegas, que te dicen 'a mí no me pagan para esto', que es el otro tema ¿no? Porque no no… te pagan lo mismo porque le… por dar… siendo que te lleva mucho más trabajo, ya te digo, llevar a que te preparen materiales o tratar de conseguir cosas. (EB23)

No nos prepararon para alumnos reales directamente, mucho menos con dificultades, ta. (EB22)

¿Entonces qué sucede? tu descuidas muchas veces para, para cuidar al alumno, al alumno que necesita una atención especial, por ahí estas descuidando un poco al otro grupo, mayoritario que también te demanda. (EF11)

Porque tú no puedes tampoco, eh, pretender, tirar a un gurí que no va al mismo ritmo que los otros, en un salón de clase con, no sé, treinta estudiantes que, este, vayan más rápido que él. Puede tanto trancar a los otros como los otros trancarlo a él. (EB17)

… no sé si la palabra perjudicar es la más adecuada, pero sí genera una especie de, no sé si división o… división del tiempo del docente seguro y de la atención ¿no? Porque hay que buscar la forma de, eh, atender a la diversidad, atender a esos otros estudiantes que requieren una atención especial sin dejar de lado a los otros. Y hay momentos en que la adecuación curricular implica un movimiento de, de lo que es la transposición didáctica de esos, esos estudiantes y quizás aquellos que podrían avanzar más en el, en el estudio de tal materia se ven de alguna forma eh, limitados a ajustarse al tiempo de aprendizaje de los demás. (EA(1)12)

Sé que cuando egrese no voy a poder elegir, este ni siempre voy a poder zafar. Pero no zafar porque no me guste o porque… porque sé que no tengo las herramientas. (EB23)

Excepto la escasa formación como impedimento para atender la heterogeneidad de las aulas, las demás apreciaciones no tienen amplia recurrencia, e incluso, algunas son excepciones, pero que, por las razones esgrimidas en el apartado anterior, se han focalizado.

Determinadas particularidades del desarrollo curricular también se concibieron como relevantes para ahondar en el análisis de la implementación de la propuesta de enseñanza inclusiva en el segmento del sistema educativo uruguayo que se delimitó y también se definieron como focos de atención. Como en los casos anteriores esos engranajes sistémicos, a primera vista, se revelaban o bien como obstaculizadores, o bien como favorecedores para el desarrollo de la enseñanza inclusiva. Las expresiones que siguen contienen detalles del desarrollo curricular, visibilizadas en primera instancia como obstáculos.

…. se hace la adecuación curricular y… y de cierta forma se presiona. Porque las direcciones presionan a que uno evalúe ¿no? Y muchas veces se termina poniendo una nota, que no es realmente porque el alumno alcanzó, sino que es porque uno reconoce que no puede más. (EA(1)1P)

Y bueno, por eso te digo, este, trato de, de este, de adecuar las evaluaciones sobre todo, porque en clase trato de no diferenciar porque hay algunos que no les gusta que vos estés diferenciando tanto; siempre en la clase todo. (EA(1)315)

Intuitivo porque como no había un informe, son cosas que los docentes lo hablamo. (EB35)

Siguen parados además en eso de que, atender la diversidad es atención personalizada. (ED23)

O sea ellos te forman, a mi parecer, para un ideal, de estudiante y en una situación en donde ellos vienen con todas las necesidades básicas cubiertas. Cuando llegas a la realidad, es como que te cachetean en el sentido de que, no es así e incluso desde la institución los propios docentes tienen que salir a buscar la forma de, a veces como un poco asistencialista de cubrir esa, eso. (EA(1)214)

Manifestaciones de este tipo que llevan a pensar que se soslaya el proceso educativo otorgándole preeminencia a calificaciones, definidas además estas, por condicionamientos derivados de agentes externos a la relación educativa, o que se asigna más relevancia a las evaluaciones sumativas que a las formativas; que llevan a pensar que los equipos de trabajo institucional, o por lo menos algunos de sus actores no tienen líneas claras de acción o ejes conductores definidos; que parecen contener la concepción de que la enseñanza inclusiva solamente puede propiciarse en relaciones educativas restringidas a un docente y un discente; que parecen denunciar la presencia aún muy presente de un modelo ideal de estudiante, así como otras que siguen una tendencia similar, determinaron, por su relevancia para el análisis que seguía, su focalización y por lo tanto también han sido objeto de una mirada más amplia, al amparo del anonimato que proporciona la escala Likert.

De la misma forma lo han sido las particularidades del desarrollo curricular que en primera instancia parecieron beneficiosas dentro del marco de una propuesta educativa de enseñanza inclusiva. Quedan ubicadas en esta gama, por ejemplo, la valorización de la apertura de las aulas a la heterogeneidad, la utilización del soporte tecnológico para lograr una praxis más inclusiva, las decisiones orientadas a superar las rigideces y lentitud burocrática del sistema, y la infiltración de docentes con dificultades de aprendizaje en el subsistema de formación, tal cual lo transparentan las citas que siguen:

> *… me parece bárbaro que haya una inclusión, mismo que no sea la ideal. Pero bueno, por lo menos por algo se empieza ¿ta?* (EB1P)
>
> *Creo que la tecnología en ese sentido nos ha abierto una importante gama de oportunidades.* (EE36)
>
> *Y lo vas evaluando...obviamente que vos lo evaluás esperanzado en que va a venir. O sea, lo vas evaluando ya pensando que va a venir la adecuación… haciendo tareas aparte…* (EA(2)36)
>
> *De hecho tengo aporte específico porque un docente es disléxico. Pero no porque haya en la carrera, en las asignaturas una mirada desde cómo enseñar para dificultades.* (EB35)

Pero en lo que respecta al desarrollo curricular cabe precisar que convicciones exteriorizadas en el marco teórico han subvencionado la construcción de otros ítems de las escalas que la integran y completan con el fin de potencializar el análisis y las interpretaciones que se realizarían luego de su aplicación. En esa dirección, la convicción de que hay modelos de formación menos o más propicios para las necesarias transformaciones, gestó el interés en direccionar la mirada a otros aspectos de la dinámica del desarrollo del Plan 2008, ante la general e incuestionable centralización del seminario como unidad formativa y a los vacíos o inducidas referencias a otras asignaturas, que emergen ya al inicio del análisis.

De la misma forma, la convicción de que la etapa de inserción es también una instancia de aprendizaje para los docentes, acicateó el interés por ciertos aspectos referidos a la dinámica interna de las instituciones medias en las que se desempeñan, para valorar luego el posicionamiento y situación de las mismas en esa calidad, por lo que, ante, por ejemplo, la retaceada referencia al trabajo colaborativo que hacen los informantes, se optó por incluir una afirmación respecto a ello. Pero se focalizan otras ideas o situaciones que complementan esta visión y que permitirían además un análisis más detallado del derecho a la educación que prescribe el marco jurídico del Uruguay y el derecho internacional, las que, como en los casos anteriores, son el sustento de los ítems o afirmaciones construidos para ser sometidos a opinión, tanto de los practicantes de cuarto como de los egresados.

Inicialmente muchas expresiones parecieron estar cargadas de elementos limitantes del usufructo del derecho a una educación de calidad, como la asociación de la enseñanza inclusiva con el descenso de exigencia en los contenidos disciplinares y concepciones y acciones evasivas ante él, aspecto que fue contundente en el proceso de selección de los mismos.

> *Y otra de las cosas que vos ves que se nos plantea a nosotros es el tema del chiquilín que tiene dificultades, de que nosotros tenemos que a veces bajar el nivel, entre comillas ¿no? el discurso oculto de bajar el nivel, para incluir a ese chiquilín. (…) Porque vos chocas con la realidad, vos venís y decís bueno ta, el chiquilín tiene problema, que muchos docentes confunden a veces que como tiene dificultades de aprendizaje "bueno ta lo paso y que siga" ¿no? y me parece que no es así, que hay que exigirle, capaz que un poco menos que un estudiante normal, pero para mí hay que exigirle.* (EA(2)36)
>
> *Si, en realidad eso sí, tanto en un lugar como el otro, este... veo eso, de que…la negación a tener un alumno con algún tipo de dificultad en la clase.* (EA(2)35)
>
> *Y yo creo que, una cuestión es lo administrativo, lo tenés ahí, es tu referencia pero, basar tu, tu fundamento, tu existencia como docente en un papel, es patético, no sé. Y eso me frustró muchísimo porque, no es que "ah las nuevas generaciones son todas abiertas y todos están pensando en la inclusión". Hay gente con veinte y pico de años fascista, qué habla de sus estudiantes como si fueran lacras que los tienen que soportar para agarrar un sueldo, y eso pasa con...* (EA(1)11)
>
> *… y en alumnos que realmente a veces tienen dificultades y que se les hace la adecuación curricular, en realidad… no se respeta mucho, lo que se hace… es que se hace una evaluación diferenciada y a veces… ni se hace, y se le pone suficiente… realmente no hay inclusión, sino que hay… un regalo.* (EA(1)1P)

Finalmente es importante precisar que la amplia mayoría de los aspectos focalizados que se precisan precedentemente, tienen además, como trasfondo, valores inclusivos esenciales para la formación de profesionales inclusivos (Echeita, 2012, Booth y Ainscow, 2015), o por el contrario valores que menguan las posibilidades de sustento de la meta que se propone el sistema educativo uruguayo, o que pueden ser incluso, obstructores de su desarrollo. Y la selección de todos ellos se fundó en el supuesto de que su aprehensión

cuantitativa y anónima contribuiría para la comprensión de la formación y el desempeño situado de los receptores del Plan 2008.

El informe de resultados que sigue, uno de los tres componentes más importantes para Strauss y Corbin (2002) de una investigación, contiene los datos y los procedimientos analíticos e interpretativos que permitieron la construcción del conocimiento, integrando ya los mencionados focos de atención, y que, por razones de organización, se estructura con los cuatro capítulos que siguen.

CAPITULO IV: RESULTADOS QUE REFIEREN A LA FORMACIÓN INICIAL BRINDADA POR EL PLAN 2008

4.1 Carencias, desafíos e iniciaciones

La búsqueda de formación para una educación inclusiva, como ya se ha mencionado, es declarada desde los fundamentos del Plan y desde su diseño, al conformarse su malla curricular original con un seminario específico sobre uno de los factores que genera vulnerabilidad: las llamadas dificultades de aprendizaje. Son claras también las aspiraciones de mejora que tienen los encargados de llevar adelante las políticas educativas, al nombrar un referente y modificar nombre y contenidos de ese seminario, tal como consta en páginas precedentes. Es además, asumido como una búsqueda que continúa por autoridades del momento. Una de ellas en entrevista exploratoria inicial, al referir al plan que se proyecta para los próximos años, afirma:

> *En eso estamos entonces y lo que aspiramos, es justamente, a que la enseñanza, la investigación, la extensión tenga otro…, otro perfil, otro vuelo en la formación de los futuros educadores. Y consideramos que justamente, ese perfil tiene que llevar a formar un docente realmente capaz de la inclusión, inclusivo; de trabajar con los contextos actuales, de trabajar con los estudiantes actuales, de trabajar en equipo, para lo cual en la propia formación los docentes tienen que trabajar en equipo y no de la manera fragmentada como se trabaja hoy, y en forma interdisciplinaria.* (EEO)

Por lo tanto, al enfocar la mirada a la última parte de la década en la que se implementa el Plan 2008, dos son los verbos que resumen las pretensiones de los encargados de las políticas educativas a nivel de formación docente en Uruguay, en cuanto a la enseñanza inclusiva: buscar y cambiar.

Los destinatarios de dicho plan por su parte, demandan abierta y ostensiblemente ambas cosas. Consideran que la formación que están recibiendo o han recibido, no es la apropiada para atender la diversidad de las aulas en las que ejercen profesionalmente, y que los cambios son necesarios. Otros actores involucrados con la formación inicial de los mismos, incluyéndose entre ellos a sus propios formadores, también así lo consideran.

Las insuficiencias aluden a muchos aspectos referidos a la puesta en acción del diseño curricular y se desglosan en dos niveles. En un primer nivel se encuentran las que refieren al funcionamiento general del plan y, en el segundo, las que refieren específicamente al seminario, que al comenzar este trabajo se llamaba de Dificultades de Aprendizaje, y al culminar, de Aprendizaje e Inclusión. Cualquiera de estas dimensiones en las que se observan

las insuficiencias no obstante, se ven acompañadas de desafíos y elementos que dejan en evidencia un noviciado pedagógico inclusivo de importancia.

4.1.1 Encapsulamiento y disgregación en la puesta en acción del Plan 2008

El Plan 2008 es un plan de cuatro años de duración, compuesto por asignaturas específicas y el NFPC, que abarca los cuatro años de la carrera y es un trayecto común para todas las disciplinas de formación que el subsistema oferta, conformado por asignaturas asociadas a Ciencias de la Educación y otras consideradas de interés general. Este es el que abriga en su cuarto y último año el seminario Dificultades de Aprendizaje/Inclusión y Aprendizaje, tal cual se ha reseñado precedentemente (ver Figura 2).

En el despliegue de esos cuatro años de formación, el primer rasgo que queda al relieve, es que el seminario aparece como el único reservorio de interés sobre el tema dificultades de aprendizaje e incluso, desde una perspectiva más amplia, sobre la enseñanza inclusiva. En efecto, es visto por la amplísima mayoría de egresados y practicantes como el principal y casi único sustento en cuanto a esas aristas de formación.

En ese sentido es importante subrayar que tanto los egresados como los practicantes de cuarto, no aluden espontáneamente a ninguna otra instancia de aporte en esos cuatro años, y cuando intencionalmente se los interroga sobre ello, una amplísima mayoría considera que son inexistentes. No obstante, ante esas inquisiciones más precisas aparecen algunas menciones a otros componentes del diseño, pero, aun así, las respuestas resultan muy dubitativas, tal como se puede observar en la secuencia de diálogo y los extractos que siguen:

> ***M.C:*** *Tuviste eso del seminario con toda esa problemática, toda esa problemática que me citas ¿pero y fuera del seminario?, ¿otros aportes para trabajar, con inclusión, con estudiantes con dificultad?*
>
> ***E:*** *¿Durante la formación?*
>
> ***M.C:*** *Sí, durante la formación.*
>
> ***E:*** *No. No… No.*
>
> ***M.C:*** *Desde otra asignatura, de otro profesor.*
>
> ***E:*** *Donde hablamos un poco más sobre eso era en Didáctica ¿no? Que le planteábamos a las profesoras que veíamos determinadas situaciones y bueno, para dónde, qué, qué, posibles acciones podríamos hacer para intervenir ahí, pero… no, yo considero que no, que no tenemos capacitación en eso.* (EA(1)316)
>
> *Algún comentario de, en Didáctica, pero…casi nada, no algo que me haya quedado así que lo tenga en cuenta, no*. (EA(1)211)
>
> *No sé... de las específicas nada. Nada, absolutamente nada. Este…si, no, incluso algunas profesoras que, que dando específicas son de tirarte líneas para, tipo, esto en la clase los haces así y así, en general, no específicamente para dificultades de aprendizaje, no. Nadie te dice mira esto, un*

estudiante con dificultades de aprendizaje tienen que encararlo, tenés que encararlo así y así. Ni una, cero línea. (EA(2)212)

…en Didáctica… no se… no se tocó mucho el tema. O sea puede ser que habláramos más de los chicos que tendrían problemas de conducta, que ta, que más o menos uno, ¿no? entre hablando con la familia y todas esas cosas uno la va arreglando, pero, con problemas de aprendizaje ni siquiera en la práctica en didáctica no, no. O sea yo, yo sentí un vacío. En ese sentido un vacío total. (EA(1)38)

Además del seminario, no. En particular en cuanto a dificultades de aprendizaje, no. Nos preparamos si, eh… en cuanto a un sustento teórico, digamos de la, de la asignatura que estamos trabajando. Eh… tenemos un profesor de Didáctica que nos visita, para eh… vernos más o menos cómo nos guiamos con el grupo en general. A mí en, en clases, eh… visitas didácticas como te contaba, nunca me ha pasado de tener un estudiante con dificultades de aprendizaje pero tampoco, eh… tuvimos una formación que nos apoyara. (EB18)

Mira yo siempre vi que, desde mi trayecto educativo y ya ahora en la práctica de cuarto, ya con el grupo a cargo, como que es un poco, la teoría discrepa un poco de la práctica ¿no? Como qué los planes, la currícula no ayudan mucho a apostar mismo a la inclusión. Como que se nos, se nos pide mucho. (EB36)

En casos extremos egresados y practicantes ofrecen una clara percepción de como los procesos de enseñanza del resto de los componentes del currículo prescinden totalmente de estas situaciones de aprendizaje que conforman la realidad de los subsistemas en los que se desempeñan, esto aun en el caso de que la dificultad sea asociada especialmente a la especificidad disciplinaria de su formación, tal como lo explicita un egresado en la cita que se presenta en primer lugar.

Por ejemplo, las materias más importantes, o las que, las que tienen que ver con, con mi asignatura como gramática, lingüística, en ningún momento aprendimos, bueno ¿cómo enseñarle gramática a, a una persona con dislexia por ejemplo? Te digo la dislexia porque es general es la que, más me, me toca en mi asignatura ¿no? (EA(1)213)

Ustedes están enseñando cómo enseñar reacción química, bueno pero es algo en general. Bueno, si yo tengo un chiquilín con una dificultad estaría bueno que también me hicieran entender que el conocimiento que me están pidiendo que yo enseñe tiene cierta dificultad ¿se entiende? Sí, sí. Se trabaja mucho en cuarto, pero en los años anteriores como qué no se tiene en cuenta. (EB35)

Pero, aunque esas alusiones no surgen espontáneamente, se aprecian como relevantes porque podrían contener indicios de una transformación en el desarrollo curricular, razón por la cual se enfatiza más adelante en ellas, bajo el rótulo de aportes no focalizados.

Los receptores de la formación consideran también, y sin atisbos de disenso en el discurso de todos ellos, que sus docentes formadores desde sus prácticas de enseñanza, no contribuyen para una formación y posterior desempeño inclusivo. En algunos casos inclusive, llegan hasta a mencionar que realizan exclusiones por diversas razones, o, en el mejor de los casos, los ven como profesionales portadores de concepciones que subyacentemente resguardan esas exclusiones, tal como lo ejemplifican las citas que siguen.

¿Estamos preparados para incluir? ¿Qué tan preparados estamos para incluir los docentes? si estamos siendo formados sin ningún tipo de inclusión, o con muy pocos tipos de inclusión, si nosotros desconocemos eso ¿cómo vamos a incluir? ¿Cómo voy a saber incluir si mi centro educativo no es inclusivo? (EB34)

Porque hablamos de inclusión y eso, y si nosotros no tenemos una formación, exclusiva, eh… porque hay docentes que, tenemos que ser realistas, hay docentes que forman profesores que no, no incluyen. (EA(2)36)

Algunos docentes como yo los conozco de la institución uno [7], que si les planteaba dificultad de aprendizaje lo primero que iban a decir es que son estudiantes burros. (EA(2)110).

Por otro lado, de sus discursos se extrae también, que las propuestas educativas fundamentales de su formación se plantearon en general a nivel de asignaturas. No refieren por lo tanto a actividades interdisciplinarias o multidisciplinarias, ni a actividades proyectadas o compartidas por la institución de formación con las instituciones de práctica. En un caso inclusive un egresado rememora que el trabajo era circunscripto a las respectivas especialidades, aunque los grupos de las asignaturas del NFPC se conformaban siempre con estudiantes de más de una, por lo que en estas clases compartían el aula no solo con sus condiscípulos de especialidad sino también con otros de especialidades diferentes, e incluso de áreas diferentes. O sea que en el caso de estas asignaturas la convivencia en el espacio de aula de los aspirantes, es multidisciplinaria, pero la proximidad física no pareciera estimular demasiado el trabajo interdisciplinario. El extracto que sigue del discurso de este egresado, condensa esta idea.

Cuesta el coordinar una, por ejemplo, por una discapacidad, una actividad con otra asignatura. Cuesta que el de Matemática rompa para coordinar con el de Derecho y cuesta... Porque también fuimos estructurados así. En las propias materias tronco que compartíamos con Matemática, era: Derecho, Derecho y Matemática, Matemática. Rara vez se armaba un equipo entre Derecho y Biología o Derecho y Geografía. Éramos colegas y nos llevamos bien pero era así. O sea que tampoco como que el plan tampoco busco esa unión, o no sé si unión pero esa, bueno compartimos ¿entendés? aunque con algunos se da, pero tampoco el plan, el plan es compartimentado o sea es así, aprendes Derecho y en las materias tronco hasta en el salón, o sea Derecho se sentaba con Derecho, y Geografía con Geografía. (EA(2)14)

Los docentes del Seminario de Dificultades de Aprendizaje a su vez, tienen similar percepción que los destinatarios del plan. Consideran que sus colegas en la tarea formativa no tienen la formación necesaria, ni los programas de los cursos que imparten tienen componentes que propicien o estimulen un mayor acercamiento a temas que tienen que ver con la inclusión. Véase lo que expresan en ese sentido estos docentes a cargo del seminario.

Porque hay muchos docentes, que como no es su área, no están preparados para oír, por ejemplo, este… otros conceptos que los chiquilines mismo traen de… del taller ¿entendés? Entonces hay, lo que yo les transmito a ellos choca con lo que el docente por ejemplo… no sé, de otra área, les dice. Entonces, lógico, les formamos a ellos… este, confusiones. ¿A quién le sigo? (ED11)

Sí, yo creo que falta. Cursos de capacitación. No solamente para los docentes que vayan a dictar la asignatura sino para todos en general, ¿verdad?, porque involucra a todos (…) Porque yo no puedo enseñar una cosa que yo no sé o que no tengo conocimiento. Y lo que falta mucho es información, ¿verdad? (ED12)

…. porque el que se ve solo y desamparado es el docente en la clase, con alumnos que él tiene que atender, y estoy totalmente de acuerdo, pero que no tiene ninguna orientación, porque ni siquiera los profesores de pedagogía saben, de de… de didáctica saben bien cómo encarar las cosas. ¿Por qué?

Porque no son especialistas. En vez de andar midiendo, contando de la inclusión porque queda bien… formen en…especializaciones, ¿no? (ED24)

Tú lees este la, la experiencia de Soler ¿no?, tú lees esas experiencias que que apuestan al trabajo con colectivos eh vulnerables ¿no? y también, ¿de qué están hablando en definitiva? están hablando de la inclusión ¿no?, en este caso de la inclusión social, de la inclusión educativa, ¿no? Entonces como recuperar eso atravesando otras disciplinas, eh… en los contenidos no, no aparece. Si tú ves los contenidos, psicología de la educación, psicología eh… del desarrollo o evolutiva, eh pedagogía, no, no aparece esto como contenidos. Y lo otro, que yo creo que, que en formación docente también, sigue como estando en el debe, es la práctica. Si, si los estudiantes que se forman no logran ver las prácticas inclusoras, este, nos quedamos como en la teoría. (ED23)

No es ajena tampoco para los docentes del seminario, la idea de que se está realizando un trabajo compartimentado, aunque esto no siempre es asumido frontalmente. En muchos casos emerge bajo aspiraciones o deseos que hablan claramente de una modalidad de trabajo que no se realiza.

Es bastante acotado y aislado. (ED36)

… a mí me encantaría poder decir 'bueno voy con ellos, analizo la situación, pensamos eh… observamos, vemos ese alumno en coordinación con los registros que tengan en la institución', poder enseñarles, poder trabajar con situaciones reales (…) Pero eh… nosotros, cuando yo digo esto de trabajar nosotros también desde la interdisciplina, bueno poder este… pensar ¿no? desde la psicología, desde la pedagogía, pensar en evaluaciones conjuntas, pensar con la didáctica, ¿cómo puedo eh... yo, eh, docente, llamémosle en este momento de dificultades de aprendizaje, aportar a esa construcción y poder este…? En es-… A mí me cuesta ¿no? a veces pensar en esto de la departamentalización, de los institutos, dentro de de la formación docente. (ED23)

Porque no hay horas destinadas ¿no? eh… nosotros dentro del seminario no tenemos ni horas de departamento, ni de coordinación, no participamos de coordinaciones, entonces en ese sentido queda como aislado ¿no? Y a mí me parece fundamental en, en este proceso de cambio ¿no? que si hablamos de que un, sea un seminario o lo que fuera ¿no? eh, a trabajar la inclusión me parece que tiene que estar, eh… básicamente integrado a lo demás, ser como transversal, porque sino es como que, eh… inclusión pero, eh… y queda como excluido. (ED36)

Por su parte los docentes formadores de otras asignaturas del NFPC y del trayecto específico de cada disciplina, lejos de entrar en contradicción con sus detractores, asumen que sus propuestas educativas de formación no se involucran con la inclusión, e incluso, los que se desempeñan también en ámbitos medios, reconocen las mismas limitaciones de los que con ellos se preparan para el ejercicio profesional. No existe pues contradicción entre la percepción que tienen practicantes, egresados y docentes del seminario, sobre los demás docentes formadores, con la que estos tienen sobre sí mismo, en cuanto a formación y quehacer educativo, tal cual se puede observar en estos extractos:

Ahora lo que es, este… mis mis… asignaturas que tienen que ver con… con lo con el contenido disciplinar, no. No apunta a la discapacidad para nada, o a la inclusión, nada. Es contenido… no sé cómo llamarlo, pero es contenido disciplinar y punto. (EE1P)

El tema es que hay que preparar, a los profesores, a los docentes, a los maestros para que puedan trabajar con esa inclusión. Yo creo que no estamos preparados los docentes, en general, para trabajar con la inclusión. (EE32)

A mi me parece perfecto que se incluya, el problema es que se los incluya mal, que yo no se si les estamos haciendo un bien, o un mal. Es decir, los regímenes de tolerancia, y todas esas cuestiones, este… no sé hasta dónde, porque, muchas veces, eh, interpretamos la tolerancia como bueno, tiene que

pasar y se adecua las pruebas a sus capacidades, pero, yo no sé hasta dónde se hace efectivamente, porque no, yo no me considero un técnico en dificultades de aprendizaje, si bien tengo estudiantes con tolerancia, en secundaria ¿no? y este… pero, no, y trato de hacer lo mejor que puedo para ver como progresan, pero muchas veces me queda la duda si realmente lo estoy haciendo bien…(EE33)

Es un debe que tengo. Es un gran debe que tengo. Pero… no te voy a mentir que estoy constantemente pensando en cómo hacerlo. (EE14)

Todos los docentes formadores entrevistados (exceptuándose en este caso los del seminario) asumen con naturalidad su escasa o nula contribución para formar para un desempeño no excluyente en ámbitos medios. En algunos casos además se exceptúan directamente de esa responsabilidad bajo el supuesto explícito o implícito, de que sus prácticas de enseñanza, están orientadas a impartir conocimiento disciplinar. Véase en este caso las expresiones de estos docentes de asignatura específica, que exteriorizan lo que en otros se percibe en forma latente.

Bueno, no no… no conozco todos los programas de las las materias del tronco que no son las que yo trabajo ¿viste? Y y no es que le tire a ellos solo la responsabilidad pero es que me parece que está más ahí, y insisto, y en en didáctica. Lo otro es es información. Es información disciplinar. (EE1P)

Yo no sé, yo viste como no hice formación docente, no entiendo bien lo que es la didáctica. Pero creo que dentro de esa disciplina que para mí es un misterio, está justamente eso que busca comunicarse con el que está, o sea, tú como docente quieres iniciar a otra persona en determinados conceptos e ideas y la didáctica lo que hace es que tú aprendas las estrategias para que esa otra persona incorpore esos conocimientos de alguna manera, este… más fácil. Por lo que tengo entendido la didáctica es eso. (EE15)

Estos formadores en general aluden también a la fragmentación de saberes que padece el Plan 2008 y en algunos casos le atribuyen a esta particularidad la razón de ser de una formación que poco o nada aporta para la formación de docentes inclusivos.

El plan a mí no me parece un buen plan. Digo, lo encuentro excesivamente asignaturista, lo veo malísimo, malísimo, malísimo, este, y creo que falta algo integrador, una... un algo que integré, digo, que tiene que haber una visión más, no sé, más homogénea, más integradora. Eso de tener una materia por aquí otro por allá, este, cada uno con sus exigencias por su lado lo veo pésimo. (EE15)

En el plan 2008 lo que se observa es una fragmentación entre las diferentes asignaturas y esa falta de articulación que hay entre los tres núcleos. En donde después, yo creo que si logramos trabajar de forma coordinada y que el estudiante pueda interrelacionar la información que recibe en un curso, por ejemplo de Psicología, una que reciben un curso de Didáctica, con la que reciben un curso con la asignatura específica, vamos a poder lograr tener docentes cada vez más inclusivos. (EE36)

…me parece que no le da las herramientas que realmente necesita el practicante, este, me parece que debería ser más integrado el tema de trabajar algunas, como vos decís, las dificultades, integrado más a lo específico o a la didáctica, o, ¿ta? porque no podemos estar tan divorciados, no tenemos espacios de coordinar tareas, que me parece que eso es importante, no solamente las teorías del aprendizaje también. (EE32)

Los gestores de las tres instituciones de formación a su vez, tampoco desconocen o discrepan con lo vivido y sentido por quienes se están formando o se han formado con el Plan 2008 y con los que asumen el rol de ser sus formadores, sino que al contrario, lo enfatizan aún más. En ese sentido desde las direcciones se expresa:

Porque claro antes de ponerme a pensar en el perfil de de egreso, este yo tengo que pensar en los docentes que tengo, si tienen condiciones como para formar a estos muchachos, para que salgan con algo que ellos no tienen. O sea, yo no te puedo enseñar algo que yo no sé. Va-vamos a empezar por por por ahí, por el principio. Yo no lo sé, no lo domino, ¿cómo te lo puedo enseñar a vos? (…) *Un seminario donde aprenden, donde repiten como loros los contenidos de ese seminario para aprobarlos, no tiene sentido si yo no lo integro con otras cosas. Si no lo integro fundamentalmente con didáctica que es con lo que gurises empiezan a a a encontrar estas cosas en las aulas, no tiene sentido.* (EC11)

Igualmente, los docentes formadores tampoco han sido formados para la atención de dificultades de aprendizaje en el aula… (EC22)

Y para mí hay, o sea el currículum no está pensado para incluir, para formar para incluir. Y como los docentes que desarrollamos el currículum en el aula, tampoco tenemos esa formación, no podemos este, hacer un desarrollo curricular que intente incorporar esos otros paradigmas. Ese es el otro tema ¿ta? Para mí acá lo que falta son, más allá de la transformación curricular, una formación, una actualización importante del plantel docente de formación docente ¿ta? Que no ha existido ¿ta? Ese es el otro punto. (…) *y el diseño curricular que es tan asignaturista, tan compartimentado, y con una visión de, de educación y de abordaje de conocimiento de hace 40 años ¿ta? Porque una cosa es el fundamento de plan 2008, otra es el diseño programático ¿ta? y otra es como se está ejecutando. Porque hay gente que hace 35 años que da Pedagogía en primero, y hace 35 años que da lo mismo por más que el plan haya cambiado.* (EC33)

Tampoco las autoridades del subsistema de formación desconocen esta realidad como se puede leer en el pasaje de la entrevista exploratoria inicial que se expone en páginas precedentes, así como en diversas otras partes de la misma.

Los actores de la formación inicial, además, en general, consideran que la enseñanza inclusiva es, hasta la fecha, una cuestión teórica, utópica, más propia de un discurso de autoridades que algo que se deba tener presente en la formación. En definitiva un discurso exógeno que se escucha, se lee pero al que contraponen siempre sus carencias formativas. En los hechos no hay un solo informante entrevistado que no arguya o no refiera a este factor como inhibidor de las posibilidades de desarrollo de una pedagogía inclusiva.

El escenario de formación, entonces, en el lapso factico observado (2016- 2018) da cuenta de:

a) Un sentir unánime de todos los receptores de que no egresarán o no han egresado con una formación suficiente en materia de dificultades de aprendizaje e incluso, inclusión en sentido más amplio.

b) Una visión generalizada por parte de los mismos de que los aportes que les brindó la formación sobre estos temas provienen cuasi monopólicamente del seminario Dificultades de Aprendizaje/ Aprendizaje e Inclusión.

c) Una concurrencia en las percepciones de todos los actores educativos entrevistados, en cuanto a las insuficiencias en las propuestas educativas de los docentes formadores, sobre dificultades de aprendizaje y también inclusión en sentido amplio.

d) La existencia de un quehacer docente desarticulado cualquiera sea la dirección del currículo al que se mire. Esto es, entre el seminario con otras asignaturas, entre el seminario con la práctica, y entre las asignaturas específicas y generales. Esto habla de una desarticulación a la interna de las instituciones dependiente del subsistema de formación, pero también de estas con las instituciones medias donde se consuma la práctica.

e) Un conocimiento y reconocimiento general de los sujetos que se encuentran en el sistema de formación (cualquiera sea la posición que ocupen) y de los que ya se formaron profesionalmente en él (cualquiera sea la institución en que se hayan formado), de que pese a las intenciones no se está logrando formar docentes, no solo para incluir a los estudiantes catalogados como con dificultades de aprendizaje, sino que sencillamente no se está logrando formar docentes inclusivos.

Desde tales constataciones y sobre el tema que aquí interesa, se deriva que los tres primeros años de formación son anodinos. Las asignaturas de los cuatro niveles en el mejor de las interpretaciones, no jerarquizan aspectos referidos a inclusión de estudiantes con dificultades. Al seminario, ubicado en el cuarto y último año se lo toma como la cápsula desde donde se libera "el saber" sobre la enseñanza inclusiva. Y, finalmente, los actores implicados en la formación saben de las pretensiones educativas que tiene hoy el sistema educativo, pero no parecen haber alterado sus prácticas, orientándolas a tales fines.

Ante este panorama emergen algunas consideraciones y algunas interpelaciones al status quo encontrado. En primer lugar cabe la interrogante de si ese sentir plasmado en el inciso "a", que se corresponde luego con la recurrente frase "no me siento preparado" en el desempeño efectivo en las instituciones de enseñanza media, no termina superponiéndose a los propios principios inclusivos y al derecho a la educación, tal como se analiza más adelante.

En segundo lugar, ante la centralidad formativa que le atribuyen egresados y practicantes al seminario y la minimización, en esa función, de todas las demás unidades, irrumpe la interrogante acerca de si su propia existencia en el diseño no lleva conscientemente o inconscientemente a los formadores de otras asignaturas a eximirse de responsabilidades sobre el tema, tal como lo llegan a considerar explícita e implícitamente los dos formadores de materias específicas de cuyo discurso se han seleccionado las citas que se transcriben en páginas precedentes. Los fundamentos de este cuestionamiento radican justamente en que más allá de esos casos puntuales que lo exteriorizan, desde la conjunción de miradas de todos los

actores involucrados en la formación inicial, incluyendo a sus destinatarios, queda al relieve que las prácticas educativas que los docentes formadores desarrollan, distan mucho, en definitiva, de ser inclusivas. En esa dirección la interrogante principal es: ¿el encapsulamiento del tema en un seminario favorece o inhibe el alcance de las aspiraciones que tiene el sistema?

La interrogante anterior no conlleva en absoluto una propuesta de extinción de dicho seminario, aspecto que no corresponde a quién ha llevado adelante este trabajo, pero si abre a la reflexión sobre la forma en que este se inserta funcionalmente en el desarrollo curricular, sin injerencia y diálogo con otras asignaturas y seminarios, sin intercambio de experiencias áulicas, institucionales e interinstitucionales.

En un trayecto formativo como el estudiado, único, la separación parece proyectarse a la interna del desarrollo curricular, en las responsabilidades de formación de unos (formadores encargados del seminario) y otros (demás docentes formadores). La naturalidad con la que estos últimos asumen su insustancial contribución, como se expresó precedentemente, es indicador de un posicionamiento que se absuelve de responsabilidades, principalmente porque como afirma Perrenoud, en un oficio de lo humano (2007) "existe una condicionante relacional y narcisista: el mundo laboral está lleno de gente que no desea, por amor propio y por miedo a perder prestigio, admitir que actúan incorrectamente" (p.57). Luego, la naturalidad deviene de premisas que no hacen que los formadores sientan que sus desempeños deben orientarse a formar profesores inclusivos. En definitiva no lo perciben como parte de su función. Abona en ese sentido el hecho de que no desconocen los formadores (así como tampoco ningún otro actor educativo abordado), ni la aspiración del sistema, ni que los resultados no están siendo satisfactorios, pero sin embargo no se detectan acciones educativas concretas tendientes a materializar tal aspiración de formación. Véase por ejemplo la posición de este formador:

> *Y yo que sé. Creo que no tiene mucho. No sé. No conozco mucho porque estoy muy metido con mis materias, pero, creo que no tiene nada, no sé, una tapada de ojo (risa)… para decir que está, como así a veces se incluyen estudiantes, para decir que se incluyen…* (EE33)

Los datos cuantitativos reafirman lo anterior, entre otras cosas porque la amplia mayoría de los receptores ante la aseveración de que es común que sus formadores implementen, o hayan implementado, según su condición de practicantes o graduados, propuestas de trabajo que atiendan las diferencias cognitivas presentes en el aula, se inclinan patentemente por la negación. La Tabla que sigue, que se conforma solamente con la suma de porcentajes de las posiciones extremas de la escala utilizada, buscando con ello ofrecer un mejor contraste, resume la reacción de los receptores.

Tabla 5

Opinión de practicantes y egresados acerca de la atención de los formadores a la diversidad cognitiva de sus educandos, según institución y contexto.

	Totalmente en desacuerdo y en desacuerdo.	De acuerdo y totalmente de acuerdo
Practicantes institución 1	75%	10,9%
Practicantes institución 2	84%	3,3%
Practicantes institución 3	65,3%	13,3%
Egresados contexto 1	62,2%	13,2%
Egresados contexto 2	81%	16,2%
Egresados contexto 3	71,1%	6,6%

Como se puede observar, en cualquier institución y contexto es alto el porcentaje de receptores que percibe que las diferencias cognitivas no son un factor que ocasione una diferenciación de propuestas en los procesos educativos de la formación inicial de los que han sido, o son, partícipes. Pero son los egresados y practicantes del contexto 2 los que ostentan los mayores porcentajes de distanciamiento con este ideal, que es un requisito sine qua non de la atención a la diversidad, pese a que esto es parcialmente contrarrestado por el porcentaje de reconocimiento de los primeros, de que sí se tienen presente, porcentaje este (16,2) que no alcanzan sus colegas de los otros contextos, ni la otra categoría. Paradojalmente, no obstante, algunos de los formadores de esa región aluden a la necesidad de un trabajo más extendido temporalmente, lo que quizá sea un primer indicador de que asumen que la reestructuración del diseño, y no sus prácticas, es lo esencial para que el cambio se produzca, tal por ejemplo este profesor formador:

> *Bueno a mí me parece que esa esa formación para la inclusión debe estar prevista durante toda la carrera, no solo en un seminario de cuarto.* (EE21)

Frente a esta realidad que deja al relieve una abstención ante las diferencias en las acciones educativas, se podría pensar que, a este nivel educativo, se reciben sujetos dentro de

determinados parámetros cognitivos porque el sistema ya expulsó a los estudiantes con dificultades de aprendizaje en los primeros años de la carrera o incluso antes. No obstante aunque esto es parte de la realidad uruguaya, estos datos dejan entrever que las praxis formativas están obviando la intrínseca singularidad de los sujetos, lo que implica obviar, entro otros aspectos, toda la diversidad proveniente de los diferentes capitales culturales de los sujetos que reciben las instituciones de formación (que tienen una tendencia a reclutar aspirantes de los estratos socioculturales y económicos más bajos que otras carreras terciarias, según el informe CIFRA, 2012), factor este de insoslayable atención en las procesos de enseñanza que se proyectan, y con más razón así debería ser, si se tiene en cuenta que dos de las instituciones de formación enfocadas mantienen un importante sistema de becas. Pero se está obviando, además, que la heterogeneidad fundada en el mencionado factor tiene su presencia en este nivel y parece venir in crescendo tal cual lo corrobora el reciente estudio de Faedo, Muselli y Oliver (2019) citado en el capítulo II. En efecto el estudio de estas autoras que busca aportar datos estadísticos sobre ello, desde las pre inscripciones y reinscripciones en el Consejo de Formación en Educación, efectivizadas en el período que va de diciembre 2017 a febrero 2108, y desde una propuesta de autopercepción, concluyen que los estudiantes con discapacidades y con dificultades de aprendizaje alcanzan un 3,6% (en números reales 938 aspirantes) desglosados de la siguiente forma: dificultades de aprendizaje, aproximadamente 2,1; discapacidad y dificultad de aprendizaje 0,1 y discapacidad 1,3%.

Mucho se ha escrito sobre la complejidad de los procesos educativos porque en ellos se implican enseñanza y aprendizaje, que son a su vez procesos multidimensionales y multifactoriales, por lo que los andamiajes (Bruner, 1995) que le puedan proporcionar los docentes a sus discentes en base a las peculiaridades de cognición de cada uno, resulta de insoslayable atención, máxime en este caso donde los discentes son aspirantes a profesores, y por lo tanto la praxis de los formadores, elemento de formación.

Las diferencias cognitivas son fundamentales en cualquier análisis teórico de valía de corte didáctico pedagógico en la actualidad, e insoslayable en cualquier propuesta de búsqueda de afianzamiento de enseñanza inclusiva, y mucho más lo es, si el factor que se está centralizando son las llamadas dificultades de aprendizaje. No obstante, desde este estudio no es un factor cuya atención sobresale en la formación que se está brindando, pese a que, desde lo discursivo, por la presencia que tiene en ellos, es casi un concepto estelar, en el sentido otorgado Braslavsky (1999) a estos términos.

De todo lo anterior se extrae que los formadores conciben que el compromiso con la formación que se pretende, que es universalmente conocido, se debe buscar alcanzar con adecuaciones de diseño curricular, y con prescindencia de los procesos educativos propios del desarrollo del mismo, procesos estos que se materializan día a día en cada una de las diferentes materias que lo diagraman, y de las que ellos se hacen cargo.

En definitiva, desde la confluencia de las diversas miradas de los actores vinculados con la formación inicial, e incluso de algunos de la enseñanza media, queda al relieve que el formar profesionales inclusivos no es uno de los objetivos de formación de los docentes de las demás asignaturas del Plan 2008. Profesionales inclusivos que, como lo definen Spratt y Florian (2013) "son los nuevos profesores expertos y comprometidos totalmente con las nociones de la pedagogía inclusiva y su puesta en práctica" (p. 144).

Complementa lo anterior el hecho de que los docentes formadores aluden a la fragmentación propia del diseño de este plan, sin considerar que dicha fragmentación no obsta una integración de procesos educativos in situ de todos los temas que resulten trascendentes para la formación, como debiera ser la formación de un profesorado inclusivo, independientemente de los logros que se alcancen. Luego, la pregunta central, ineludible y cuasi retórica sigue siendo: ¿han internalizado que la búsqueda de formación de profesionales inclusivos no les corresponde? Algunas apreciaciones de otros actores de la formación inicial, parecen consolidar esa idea.

> *O sea, falta estudio. Que es lo que yo vengo percibiendo, que los propios docentes, o sea, nosotros mismos, no leemos más como antes. Entonces, eh… aquel que se especializa en cierta área, la conoce, pero… son… ¿entendés? como que los conocimientos se dan compartimentados ¿viste? Y… acá mismo sucede eso, tú ves que hay compañeros que, que no usan ciertos términos porque los desconocen. Pero también está la falta de… de tiempo, falta de de… este viste que es difícil encontrarte con… son temas muy amplios y, y buscar. O sea que realmente el que busca es el que está… este, dictando por ejemplo el seminario ¿viste?* (ED11)

> *Primero en las instancias curriculares que hay. Segundo, en los contenidos programáticos, como están diseñados ¿ta? Porque en didáctica hablamos de la planificación, de la interrogación didáctica, pero nunca intentar... se, se explicita como contenido, abordar las diferentes formas en las cuales aprenden las personas, qué estrategias son este, más beneficiosas para un chico de baja audición, de baja visión, este, con alguna dificultad en la cuestión, este, motriz. O sea, eso no se llega a abordar. Incluso no se abordan las bases biológicas ¿ta? del… que pueden haber generado las situaciones educativas especiales. Tal vez si las culturales porque se abordan a través de Sociología... en fin. Pero las biológicas no se abordan, porque podrá saber algo el de Biología, pero el resto nadie. O sea ¿cómo funciona el cerebro? ¿cuál es el tiempo de reacción? ¿ta? ¿cómo podemos potenciar el trabajo de memoria, de repetición de…? ¿no? Eso no lo bordamos ¿ta? Ni siquiera Psicología, porque en Psicología aún seguimos trabajando el niño de los estadios de Piaget y de esto y de lo otro y trabajamos el último mes con adolescencia. Y no quiere decir que no sea importante ¿pero dónde vamos a desarrollar nuestra acción educativa? Con el adolescente y con el joven ¿ta? Entonces ese es el espacio donde tenemos que trabajar y abordar. Y trabajar sobre cómo aprende un adolescente y un adulto. Y de eso estamos lejos, porque en Pedagogía seguimos con las viejas corrientes ¿ta?* (EC33)

Dentro de parámetros más preocupantes cabrían otras interrogantes, del tipo: ¿no es de interés de los formadores? Y, el (reiterado) argumento que refiere a carencias de formación en la materia ¿es válido para inhibir la acción? El preámbulo de cualquier esbozo de respuesta es la prescripción existente, derivada de la normativa nacional e internacional aludida al comienzo de este trabajo. En esa dirección cabe considerar que, en el Derecho, la abstención ante lo prescripto solo tiene cabida en obligaciones que son "de no hacer", y, por cierto, no es este el caso. Pero además, de un panorama educativo que no integra intencional y sistemáticamente en las prácticas cotidianas de aula, contenidos, dispositivos, estrategias, etc., que puedan ir favoreciendo desempeños más inclusivos en las aulas de enseñanza secundaria y técnico profesional, luego del egreso, se deduce en primer lugar, una ausencia de mecanismos que valoren la responsabilidad implicada en ese quehacer, y en segundo lugar, la inexistencia de una plataforma de competencias claramente delimitadas que permita una rendición de cuentas del trabajo realizado (o no) en dirección a la meta. Esto resulta en abstenciones consuetudinarias, en un no involucramiento con las pretensiones del sistema, sin que ello tenga consecuencias de algún tipo, sino muy por el contrario se asumen rotundamente, rehuyendo o depreciando el marco normativo existente.

Y, como expresara Perrenoud (2007) es excepcional que en un oficio de lo humano el agente no forme parte del problema, lo que no quiere decir que sea la principal fuente del problema, pero por lo menos participa del sistema de acción cuyo mal funcionamiento forja el problema. Esto es muy nítido en los escenarios de la formación inicial pero no solamente por el posicionamiento de los formadores en cuanto al tema, sino que, en el sistema de acción de los mismos, los demás agentes también se retraen ante los necesarios cambios y visibilizan a otros factores como limitantes, tal por ejemplo, el director cuyas expresiones se presentan a continuación, que aprecia como una de ellas a la falta de previsión en la estructuración del diseño para que puedan emerger acciones más favorecedoras.

> **…** *Y claro. El especialista en dificultades es uno. El que dicta el seminario. ¿Qué hacés con eso? Nada. Si no se se trabaja de forma conjunta con los otros docentes, el el el que va a trabajar ese seminario que que planteara. No está previsto, ni está prevista las horas, no está previsto nada…yo qué sé, que lo trabaje de otra manera, que lo trabaje con los colegas, que lo converse con los colegas de cada…. Pero si no no tiene sentido. Los gurises estudian para aprobar ese seminario y ya está.* (EC11)

A las insuficiencias de diseño, por lo tanto, se adicionan estas y otras que emergen en sus cuatro años de desarrollo en forma continua desde su establecimiento. El encapsulamiento y la disgregación por ejemplo, que se observa en cualquiera de las tres instituciones que integran el universo definido, permiten constatar que pese a ser un plan único (aludiendo en este caso a la inexistencia de un plan de formación para docentes de

educación común y otro para docentes especiales) y que por tal razón ya tendría las bases sentadas para proyectarse como un modelo unificado o fusionado en términos de Pugach y Blanton (2009), dista mucho de ello, porque las demás asignaturas están claramente desvinculadas de la meta formativa que en esta investigación interesa.

En definitiva, desde la mirada que aquí se le brinda a la puesta en acción del Plan 2008, no emergen trabajos transversales, interdisciplinarios, ni actividades específicas intencionadas y planificadas orientadas a alcanzar la formación de profesionales inclusivos, ni un interés en esta meta en otras unidades del currículum que no sea el seminario. La apuesta sostenida por la formación de un profesorado inclusivo no se visualiza y mucho menos, la apuesta generalizada por una mejor enseñanza ante las situaciones de dificultades de aprendizaje que se presentan en las aulas de las instituciones educativas medias.

4.1.2 El Seminario Dificultades de Aprendizaje y Aprendizaje e Inclusión: peculiaridades de su implementación

Como se expresó oportunamente, el interés inicial por captar cómo se viene desarrollando el plan, es lo que llevó a seleccionar como informantes principales a quienes finalizaron la carrera y quienes la estaban finalizando, ya que ello permitiría una más cabal aprehensión del trayecto. En el caso de los practicantes, para que esto fuera posible, se debió considerar solamente a los del cuarto y último año, aunándose a este fundamento el hecho de que es en ese nivel que se cursa el seminario que en este trabajo interesa, y que son además los únicos que se desempeñan con autonomía en sus prácticas de aula, ya que no tienen como en segundo y tercero, un titular de la cátedra que los acompañe regularmente. Por tal razón, ante la necesidad de cooptar los practicantes que inicialmente se previeron, que reunieran los requisitos delimitados, las entrevistas se realizaron a fines del ciclo lectivo del 2017 cuando, o bien ya habían concluido el seminario, o lo estaban concluyendo y ya al final de su práctica. Las alteraciones que se han mencionado y que derivaron en la necesidad de ampliar las entrevistas a practicantes que cursaron el Seminario Aprendizaje e Inclusión, se realizaron a fines de 2018. Luego, el primer abordaje es el de los informantes que contaban en su escolaridad con el Seminario de Dificultades de Aprendizaje, esto es, todos los egresados y los estudiantes de cuarto que reunieran los requisitos establecidos.

En cuanto a los docentes del seminario fueron todos entrevistados en el año 2017, pero por reuniones organizadas a nivel nacional por el subsistema de formación en el transcurso de

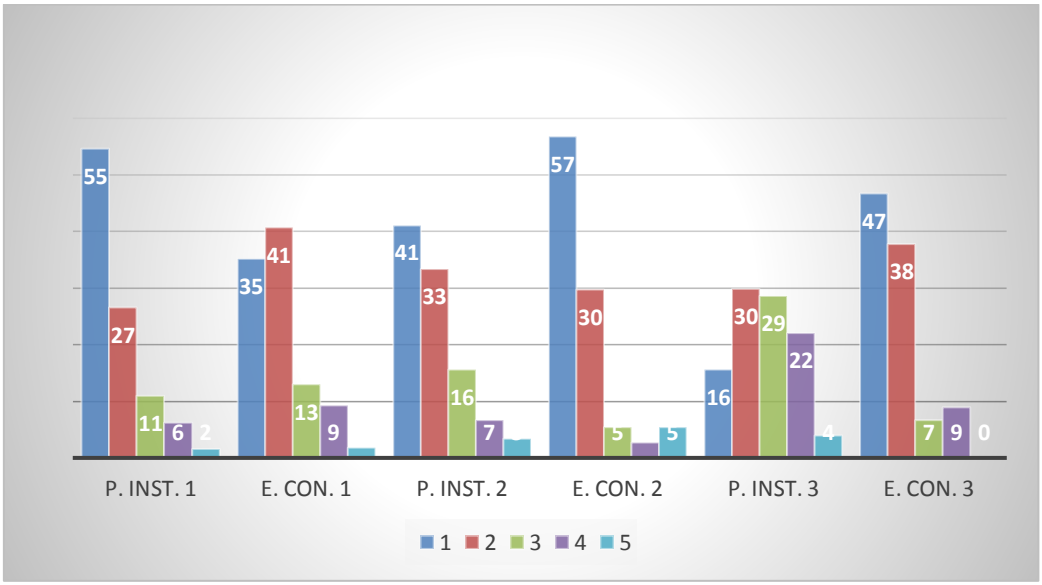
él, muchos de ellos ya hacen mención a los cambios que acaecen el año siguiente a nivel de diseño. Y a través de un relevamiento informal realizado en las instituciones que conforman el universo, se constató que hay una considerable permanencia de un año a otro de los docentes encargados de llevar adelante las clases del seminario, que actualmente se llama Aprendizaje e Inclusión.

Como se expresó con anterioridad, considerando los cuatro años de formación, el seminario (en cualquiera de sus versiones) emerge como el principal y casi único sustento formativo en lo que refiere a enseñanza inclusiva. No obstante, cuando se lo focaliza expresamente, se convierte en un dispositivo de formación considerablemente insustancial. La función que tiene en la malla curricular del diseño del Plan 2008, e incluso de acuerdo a los objetivos que para él se plantean en el programa que se aprueba a colación del cambio de denominación, lo colocan en una posición formativa especial, acompañando a estudiantes de cuarto que comienzan a dar sus primeros pasos en la profesión en forma autónoma, y subvencionando la realidad que encuentran estos en las aulas a posteriori el egreso, y es desde esa perspectiva que queda al relieve su insustancialidad.

La insuficiencia de esta unidad formativa es vastamente reconocida por los protagonistas y esta condición de insuficiencia se recrudece al analizar los datos de las escalas. En efecto ante la afirmación de que el seminario ha aportado la formación necesaria para trabajar con los casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el año de práctica o en los años de ejercicio profesional que llevan los egresados, tanto unos como otros se inclinan por el total desacuerdo o desacuerdo con ello, tal cual se puede observar en la gráfica que sigue.

Figura 14

Percepciones de los receptores sobre los aportes del Seminario



Nota. Afirmación sometida a consideración de los practicantes: "El seminario "Aprendizaje e Inclusión" (o el de "Dificultades de Aprendizaje), me ha aportado la formación necesaria para atender los casos de dificultades de aprendizaje, encontradas en el aula, en la práctica que estoy realizando". En el caso de los egresados: "… encontrados en estos años de ejercicio profesional".

Los practicantes de cuarto, además, al proyectarse como profesionales, reconocen claramente que el aporte que han recibido es insuficiente para su trabajo en los años que siguen. La visión más favorable en esa visualización a futuro proviene de los practicantes de la institución 3, que si se observa la gráfica anterior son los que también manifiestan la visión negativa más atenuada sobre lo que han recibido en su formación inicial desde el seminario.

Y los docentes formadores que de él se encargan, así como los de las demás asignaturas también sin lenguaje críptico aluden a su insignificancia. Y, como era previsible, las escasas treinta horas pedagógicas de cuarenta y cinco minutos que lo conforman, es uno de los factores que confluyen para que así lo perciban. No obstante, las insuficiencias se derivan también de otras situaciones o dimensiones y no solamente del tiempo pedagógico.

La primera gira en torno a la centralidad que le otorgan al seminario egresados y practicantes, que tiene una clara excepción que llevó a que se catalogara precedentemente a esa centralidad como cuasi monopólica. En efecto, existen egresados en dos de los tres

contextos abordados, de la categoría A1, más específicamente de la primera generación, que manifiestan no haberlo cursado. Esta particularidad es reafirmada por egresados encuestados en uno de los contextos y consta en memos. Obsérvese una de las secuencias del diálogo que se produjo ante esta situación con uno de los egresados:

> *No, no, está bueno, está bueno incluirlos, pero, por eso te digo tener que; por ejemplo, cuando yo estudié en el plan 2008 no tuvimos este, capacitación, capaz hoy en día hay alguna como, como alguna materia extra o de esos talleres que vos optas por realizar o no, o taller obligatorio, pero yo no tuve nada de eso.*
>
> *M.C: ¿En el plan 2008?*
>
> *E: Por eso te digo, cuando yo lo estudié capaz después en años siguientes los colocaron, pero yo no tuve.*
>
> *M.C: ¿Y el Seminario de Dificultades de Aprendizaje?*
>
> *E: No, no tuve.*
>
> *M.C: Entonces no sos Plan 2008.*
>
> *E: Soy Plan 2008. Pero no tuve seminario de... no, no, no, no tuve.*
>
> *M.C: Si no tuviste no podrías haber egresado, te faltó una materia, un seminario.*
>
> *E: No, no, no, pero no tuve. Capaz que lo modificaron el siguiente año porque yo soy la primera generación que egresó del 2008.* (EA(1)315)

Se desconoce la etiología de estas situaciones y el o los factores que las originan huyen al alcance e interés de este trabajo, pero se presume por lo expresado por algunos, que se deriva de los ajustes iniciales de engranaje del plan que llevó a que el seminario se mimetizara o integrara con otra asignatura ante la ausencia de docentes que se hicieran cargo de él, pasando desapercibido para los en ese momento aspirantes. Lo que si resulta de interés es que dichas situaciones denuncian que algunas de las primeras generaciones vieron escatimada su formación en relación con las posteriores en las que estas situaciones no aparecen.

Por otro lado, en la dimensión organizacional, tanto a nivel sistémico como institucional, también se detectan algunas particularidades que no pueden ser obviadas porque se considera que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje propios del seminario. A nivel de sistema, no puede ser soslayado el hecho de que, por los mecanismos administrativos y funcionales existentes, quienes asumen la tarea no necesariamente son especialistas en el tema. Una exploración más detenida de la dimensión administrativa corroboró lo que expresan, por ejemplo, estos docentes del Seminario de Dificultades de Aprendizaje.

> *Porque esa es otra cosa que… que habría que instrumentar diferente, no puede ser un llamado ¿viste que…? tiene que haber un perfil también, o sea, el docente que va a tomar, ¿viste?, tanto seminarios como asignaturas, eh es como… es un llamado abierto, ¿viste? Hay una lista nacional pero no se la usa. Porque las personas de esa lista nacional ya están en otros…* (ED11)
>
> *… otro debe del seminario es que te pagan poco. Entonces, este… eso ya se ha discutido varias veces, como es un pago sólo por única vez, a nadie le interesa. Lamentablemente ¿viste que…?, uno*

busca también la parte económica, son treinta horas, que te incurre tiempo, que te incurre planificación ¿entendés? (…) Entonces, de repente tú tenés docentes con una capacitación excelente para poder trabajarlo, y no lo toman. Y van al llamado abreviado y bueno, o sea no quiero desmerecer a nadie ¿no?, este… yo entre así,... (ED11)

Viste que nosotros no tenemos una formación específica. No tuvimos, y los que, supuestamente los noveles, los que van a egresar no tiene una formación, porque la formación que reciben son solamente los seminarios. Y en el último año de su formación ¿ta? (ED12)

La falta de formación en dificultades de aprendizaje es asumida por dos de los seis docentes entrevistados, y es este un aspecto que el subsistema de formación está buscando subsanar con actualizaciones en servicio, según lo expresado por la Referente sobre el tema.

Varios factores intervienen para que esta situación se manifieste en el desarrollo curricular, algunos de los cuales se extraen de las citas precedentes, y, pese a que la disección del currículo vitae de estos docentes no ha sido tampoco un objetivo de este trabajo (de hecho incluso, datos de esta naturaleza no fueron solicitados en las entrevistas), pasan a tener interés desde el momento en que se articulan con percepciones de los receptores, acerca de los procesos de enseñanza que vivenciaron y la valoración que hacen del seminario a partir de ello. En ese sentido se puede hacer una clara diferenciación a través de los discursos de los receptores, de los aportes del mismo desde el elemento humano que llevo adelante dichos procesos de enseñanza, y que reafirman con contundencia lo que la amplia bibliografía especializada reconoce en cuanto a la relevancia e insoslayable incidencia de la figura del docente en todo proceso de aprendizaje.

En efecto en el contexto uno, dos de los tres egresados de la categoría A1 entrevistados, refieren espontáneamente a su docente y la tercera valora como muy positivo el seminario, pese a las insuficiencias de diversa naturaleza que derivan de él.

Yo tuve en un semestre el Seminario de Dificultades de Aprendizaje, que tuve con un, este, que ahora es inspector de primaria, y era muy bueno, muy muy bueno, muy, muy, bueno. No está más en la institución uno [2] ahora. Pero era muy bueno y nos traía ejemplos, y nos mostraba… aparte de ser un maestro de larga trayectoria, donde se enfrentó todo eso, había estudiado eso, había investigado eso, era director del XXXX que es, este, para chiquilines que tienen dificultad aprendizaje. Y se habían enfrentado con todo tipo ¿viste? Entonces el tipo tenía una cancha para todo y no.... Bueno "esto es así por tal cosa" y nos daba el marco teórico y los ejemplos prácticos y era fabuloso. Este, pero era un semestre muy chiquito, y dónde se pudo hacer muy muy poca cosa y es lo único, si vos me decís, a ver, en el plan 2008, qué aporte... (EA(1)13)

Por eso te digo que a mí me, me genera no sé, cierta vergüenza el no tener las herramientas reales porque sinceramente el plan 2008 no te brinda las, las herramientas en torno a, a ese tipo de manejo de dificultades de aprendizaje. Tuve un excelente docente, Ignacio no me acuerdo el, el apellido pero... Y lo que, lo que termine aprendiendo allí fue como revelador. Principalmente porque después de esos pequeños tips que nos daba para, para estar más atentos al final uno se da cuenta, disgrafía, dislexia, en fin. Y fueron cuestiones más prácticas. (EA(1)11)

Eh, consideró que el seminario estuvo muy bueno, muy útil eh, para esos casos. Creo que fue poquísimo. Me parece que el tema da para mucho más, no debería ser un seminario, deberías ser todos los años una materia de primero a cuarto. Yo quedé, sentí que quede con un bache enorme, quería saber más esos temas. Porque se nos presenta la parte teórica, no se nos presenta cómo tratarlo. Pero

ya es de gran ayuda me parece que el único tema es que es poquito. Y... siento que si no hubiése tenido eso, no tendría idea de con que me iba a deparar ¿no? Por lo menos yo no, no, nunca había tenido experiencias de compañeros de clase ni nada, que tuvieran dislalia, disgráfia, disgrafía, no recuerdo exactamente cómo es la acentuación de la palabra, eh disortografía… (EA(1)12)

Esta consonancia en las percepciones no fue evidenciada en ningún otro contexto ni sub categoría de egresados, hecho que acicateó el interés de quien suscribe y se procedió a interrogar a nivel administrativo institucional cuántos docentes se desempeñaron como tales en el seminario en esos años y la respuesta brindada fue: uno.

Ante esta realidad los contrastes son innecesarios, pero sí es necesario subrayar que también en esta situación concreta de enseñanza y aprendizaje a nivel de formación, la acción docente no puede ser soslayada, y mucho menos si es en la unidad educativa con mayor asignación de responsabilidad del currículo sobre el tema.

A nivel sistémico y específicamente de diseño, se destacan también otras particularidades que inciden en la valoración de los aportes de este seminario. En efecto es muy generalizada la percepción que tienen principalmente los practicantes acerca de que la ubicación del mismo en el trayecto de formación no es la más adecuada. Algunos de los argumentos que esgrimen son los siguientes:

Y creo que… tener… otro de los aportes que hicimos para la curricula, tener un Seminario de Dificultades de Aprendizaje en cuarto año no es productivo. ¿Por qué? decía yo, defendía la idea, porque nosotros ya venimos con contacto con alumnos, ya venimos con prácticas docentes. Venimos de segundo año, segundo, tercero y cuarto, los de segundo y los de tercero en las dos primeras prácticas ¿no había alumnos con dificultades de aprendizaje entonces? ¿Di clases para alumnos igualitos? Entonces ¿por qué no tener ese seminario antes? Creo que si el seminario lo tengo antes, si tengo la base conceptual antes, yo puedo en la práctica de segundo, de tercero, y de cuarto, poder intentar identificar y buscar recursos y no se qué, y no sé cuánto. (EB34)

Luego, lo que se constata, es que la prescripción establecida desde el diseño tiene diversos ajustes a nivel meso que también inciden en la formación. En efecto cada institución tiene la potestad de decidir en qué momento del año lectivo se ofrecerá al estudiantado el seminario. Y, en el universo y tiempo observado, una de las instituciones de formación lo implementa en el primer semestre, otra básicamente en el primero, pero con algún grupo que queda rezagado para el segundo, y finalmente la otra, en el segundo semestre. Esta última opción acentúa las percepciones de inoperancia que los practicantes tienen sobre el seminario.

Si uno hiciera el seminario antes de la práctica, capaz que es un poco diferente porque ya tiene el bagaje antes de empezar ¿no? Nosotros es al revés, empezamos, incluso pasan seis meses antes de que empecemos el seminario, o sea, lo tenemos sobre el final de nuestra práctica. En mi caso en concreto, yo por ejemplo tengo un chico que tiene Asperger, y una de las cosas que se trata en el seminario es… eh, hablamos un poco sobre Asperger. Y… yo pensaba: 'si hubiera tenido esto al principio', pero en realidad cuando tenemos las charlas en el seminario, yo digo: 'bueno no me están aportando demasiado'. (EB22)

… también se quejan de que este seminario este puesto en el segundo semestre. Ellos reclaman que debería estar, si, si bien está en cuarto, que debería estar en el primer semestre. Porque a veces

nos pasa acá, a mí me ha pasado en algúnos otros años el tema de, de las ocupaciones, el tema de, de… bueno otras situaciones que hacen que, que no puedas a veces llegar ni siquiera a dictar las diez clases. Entonces ellos decí- ellos plantean ¿no? que debería estar en el primer semestre. (EB23)

Pero la reubicación es una necesidad sentida también por la mayoría de los docentes del seminario quienes consideran entre otras cosas que:

Que también eso, otra cosa que, que hablábamos con los chiquilines, implementarlo en primer año. Porque ellos, este, lo que me han dicho, es que llegan a cuarto sin saber cómo trabajar, ni siquiera se dan cuenta o sospechan a veces de qué tipo de dificultad tiene el chiquilín, por ejemplo. Entonces les... o en segundo año, cuando empiezan con la práctica ¿viste? en vez de tenerlo en cuarto, tenerlo en segundo, que es cuando ellos empiezan con la práctica docente. (ED11)

Bien, como te dije me parece que… que es muy escasa la carga horaria ¿verdad? que debería ser mayor, o que debería ser quizás una asignatura que se trabajara, pero desde el inicio de la carrera, no que fuera al final de… ¿verdad?, cuando ya están egresando, cuando ya están saliendo. Porque eso es esencial que ellos lo puedan aplicar en la propia práctica ¿verdad? Entonces, quizás en segundo año cuando ya inician la práctica, que ellos ya tengan, ¿verdad?, esa asignatura, o ese taller, ese seminario, como le vayan a denominar de aquí en más, pero que ya puedan ir aplicando eso que van aprendiendo en la teoría y llevándolo a la práctica, ¿verdad? (ED12)

Contextualizado en esas peculiaridades de implementación y paradojamente en ese panorama de insuficiencia tan claro, subyacen peculiaridades más sugerentes de un cambio, y en los apartados que siguen se plasman algunas de ellas.

4.1.3 El Seminario de Dificultades de Aprendizaje y Aprendizaje e Inclusión como elemento formativo

El seminario en su primera etapa no contó con un programa preestablecido, lo que es visto por más de uno de sus docentes como positivo, porque eso les permitía una organización más ajustada a las necesidades de los estudiantes de sus grupos. Pero en su proceso de transformación, al cambio de denominación se sumó la aprobación de un programa (a través del Acta n.º 31, Resolución n.º 40 de setiembre de 2017) que comenzó a utilizarse en el 2018. Cinco entrevistas no planificadas inicialmente (que se identifican como emergentes en la relatoría que consta en anexos) se realizaron a estudiantes de cuarto que estaban finalizando o habían finalizado esta nueva propuesta, distribuidas en las tres regiones, con el objetivo de realizar un cotejo con los datos obtenidos con las que inicialmente sí fueron planificadas, y realizadas a fines del 2017. En efecto, las primeras nueve entrevistas a practicantes, tres en cada institución, ya estaban por finalizarse cuando se hizo pública la resolución que establecía los cambios antes mencionados, y los requisitos definidos para los integrantes de este estamento (B), inhibieron la posibilidad de que las entrevistas emergentes se pudieran consumar antes de fines del año lectivo 2018. Esto llevó a que los datos derivados de estas últimas no estuvieran integrados en el análisis inicial, por lo que tampoco fueron fuente de

datos para la construcción de las afirmaciones o ítems de la escala Likert de la fase cuantitativa, que por esa fecha ya estaban por comenzar a aplicarse.

Pero el alcance formativo del nuevo seminario no fue observado solamente a través de los aportes de estas cinco entrevistas, sino también a través de los datos recabados con las escalas, ya que de las 231 encuestas válidas que se realizaron en las tres regiones (solamente no se considera numéricamente la Hoja Excel 21, Institución 2, porque el estudiante emite opinión, pero no marca ninguno arguyendo que "¡Es lo mismo!"), 161 fueron completadas por estudiantes que estaban finalizando o habían finalizado el de Aprendizaje e Inclusión, y 69 por quienes ya habían cursado el año anterior el Seminario Dificultades de Aprendizaje, por lo que la visión prioritaria que se obtiene en este caso es sobre él.

Y, en este informe, la contrastación de los datos obtenidos con los dos grupos de practicantes se va concretizando, con la presentación secuencial diferenciada de los mismos, o en forma integrada cuando la situación no amerita trato diferencial.

En cuanto a los egresados entrevistados, todos, por las razones de tiempo antes citadas, cursaron el Plan 2008 cuando el seminario se denominaba de Dificultades de Aprendizaje, y no se reprogramaron nuevas entrevistas a egresados que hubieran cursado el seminario Aprendizaje e Inclusión, porque estos no existían al culminar las tareas de campo y porque la saturación obtenida previamente a las nuevas entrevistas del estamento B, no fue significativamente revisada por los aportes de estas, como para dilatar una tarea de campo ya de por sí muy extensa. Los docentes del Seminario Dificultades de Aprendizaje, también fueron entrevistados cuando el mismo así se denominaba.

Todas estas consideraciones conforman el marco más inmediato de todas las apreciaciones que se plasman en este informe sobre esta unidad curricular.

En esa dirección, es importante considerar que se premedito solicitar específicamente a los practicantes en las entrevistas, una valoración del seminario, y estos en su amplísima mayoría lo perciben, en contraste con la realidad encontrada en las aulas en ese año de práctica, como insustancial, visión que fue corroborada luego por los insumos provenientes del segundo instrumento utilizado, de acuerdo a los detalles precisados en los párrafos anteriores. Pero concomitantemente son varios también los que exteriorizan una visión positiva del mismo, aunque, es pertinente aclarar que, en general, el mismo sujeto que hace la valoración positiva también indica la necesidad de cambios. Las expresiones que siguen condensan esta idea.

Yo quedé muy conforme, se trabajó todo lo que se pudo. Eh, a pesar que es un seminario no es algo anual. Eh, la profesora lo, lo trató de sacar el mayor provecho, te hacen participar y eso es lo que más se necesita ¿no? Vos lo lees pero después tenés que proponer una… un trabajo, como cómo hacer una clase para un disléxico. (EB35)

Es positiva porque te ayudan en un montón de, de casos. Sí, sí. Y hoy en día que, o sea dificultades siempre hubo, eso lo sabemos, pero como que hoy en día apostando a la inclusión se atiende más a ello. Entonces como que es más visible, uno debe actuar mejor, entonces como que te ayuda muchísimo sí, sí. (EB36)

Bárbaro. Excelente. A mí me, la, la verdad que me superó mis expectativas. Porque… es, es un tiempo corto ¿no? que se le, que le dedicamos a los seminarios, son períodos cortos de tempo pero muy productivos. Incluso el trabajo final, nosotros estuvimos trabajando en, en equipos, y se pudo, eh… cada equipo estaba designado con una determinada Dificultad de Aprendizaje. (EB18)

Sirve mucho. Lo que sí, la crítica que puedo hacer es que no se dé directamente en cuarto año, porque la práctica nosotros la empezamos en segundo. (EB310_18)

En el caso de los egresados, la pregunta guía de la entrevista no se direccionó específicamente al seminario (a no ser que el entrevistado previamente hubiera ido a él) sino a captar percepciones acerca de todo el trayecto formativo. Esto es lo que posibilitó descubrir que como egresados no todos recuerdan la existencia del mismo (como ya se expresó en páginas precedentes), o el nivel en que se desarrolló, y que otros recuerden su existencia, pero no los aportes que les pudo haber brindado. Y excepto los casos que no recuerdan haberlo cursado, que son todos de la subcategoría A1, y dentro de ella los primeros egresados (2011-2012), las valoraciones favorables y desfavorables se presentan tanto en la subcategoría A1 como en la A2. Pero en esta última dos casos llaman la atención en una de las instituciones de formación abordada. Dicha institución además de profesores de enseñanza media, forma maestros técnicos que se desempeñan también como tales en uno de los ámbitos medios seleccionados, y si bien el Plan 2008 para ellos ha sufrido algunas alteraciones, estas no afectan lo medular del plan y lo que en este estudio interesa, como se ha expresado oportunamente. Dos de los informantes están en esa condición y son, de entre todos los sujetos del estamento A, los máximos representantes de esa visión positiva del seminario. Uno de ellos por ejemplo expresa que:

Que eso fue justamente lo que tuvimos en el seminario el año pasado, en la formación nuestra. Y digo, nos enriqueció enormemente, o sea nos dimos cuenta de que cosas tan sencillas como escribir en un pizarrón, para algunos quizás es lo más accesible, pero para una persona que tiene una determinada dificultad, no entiende, el poder transponer esos términos del pizarrón al cuaderno no los puede llevar. Y bueno nosotros no nos dábamos cuenta, nosotros íbamos, lo enseñamos y para nosotros era todo lo mismo. Y sin embargo uno percibe uno se da cuenta y bueno empieza a, a recibir herramientas para poder detectar esas distintas acciones. (…) Yo siempre repito, me cambió totalmente mi percepción como docente. Siempre lo digo. O sea yo tenía una percepción como docente antes de, de ponerme a hacer la formación y una percepción después de la formación. Eso era lo que a mí me faltaba, de alguna manera, yo la formación técnica ya la tenía (…) Pero donde yo veo el quiebre justamente es en eso, en la formación para los alumnos que tienen este, una dificultad. Ahí es donde está la diferencia. El antes yo no sabía, el antes yo veía como, o sea como, llegaba, llegaba un momento a veces que era desesperante no saber cómo actuar frente a un alumno que no te entendía porque tenía una dificultad. Y no sabía que tenía la dificultad. (EA(2)37)

Lo singular de estos casos reside en sus trayectorias profesionales: ejercieron la docencia sin formación inicial por unos cuantos años y luego realizan la carrera en una institución de formación de profesores, continuando a posteriori su actividad profesional con la correspondiente formación didáctico pedagógica. Pese a que tienen una visión bastante crítica en cuanto a los aportes del seminario, coinciden, en el contraste que pueden realizar entre el ejercicio profesional con y sin formación de grado, en que el mismo ha contribuido notoriamente a una concientización y un cambio de visión en cuanto a las especificidades de sus estudiantes y sus dificultades. Muchos de los demás informantes no pueden realizar este contraste porque el tránsito anterior de ellos en los espacios educativos medios se consumó en calidad de estudiantes y por lo tanto sin un interés profesional en los procesos de aprendizaje de sus compañeros. Pero tanto en esas trayectorias especiales como en las ortodoxas el seminario adquiere relevancia por defecto, esto es, ante la ausencia de contribuciones sustanciales emanadas de otro u otros elementos del diseño.

Desde ese lugar, y tomando como punto de partida los discursos de sus docentes se puede visualizar que el Seminario de Dificultades de Aprendizaje, como unidad formativa, se configura, en el tiempo pedagógico que le corresponde, como un collage de saberes explícitos e implícitos, tal como refleja la figura que sigue.

Figura 15

Saberes que confluyen en el seminario de acuerdo al discurso de sus docentes



Nota. Elaboración propia utilizando Atlas.ti.

Esos saberes, al ser observados posteriormente desde la confluencia de las miradas de quienes están en diferentes posiciones estructurales en la formación inicial, desvelan algunos aspectos característicos en torno a cada uno de ellos, aspectos estos que se abordan en los apartados que siguen.

4.1.3.1 La relación teória práctica en la formación en dificultades de aprendizaje.

La formación inicial de docentes como propuesta profesionalizante abarca diferentes tipos de saberes. Los saberes teóricos, de orden pedagógico, epistemológico, didáctico y disciplinar, se acompañan con los saberes prácticos asociados al saber hacer. Estos últimos son los que requieren la presencia de otros espacios que están fuera de la órbita de los centros de formación inicial: las instituciones medias. El nexo entre unas y otras se da principalmente a través de quienes se encargan del trayecto formativo correspondiente a la didáctica- práctica docente, esto es, los profesores de didáctica.

Pero la amplia mayoría de los docentes del seminario aluden a que sus aulas se desarrollan de acuerdo a los requerimientos de los aspirantes, esto es, asumen que sus prácticas se orientan por las demandas que se hacen presente en el tiempo pedagógico que les corresponde, por la emergencia año a año, de situaciones concretas en los espacios medios de práctica, tal cual se ejemplifica con los siguientes extractos:

> *O sea es una construcción colectiva, yo doy los puntos básicos y después complemento con los aspectos que ellos consideren necesarios, desde su rol. Que ellos perciben, porque están en la práctica y saben qué cosas necesitan.* (ED12)

> *Y en este momento, por ejemplo a los estudiantes de, de secu- digo de la institución dos les, les preocupa el tema de los Trastornos del Espectro Autista, el Déficit Atencional con Hiperactividad, bueno pero son diez clases que en realidad es muy poco lo, lo que se puede dar.* (ED23)

> *Profundizamos en algu- en temas, que lo dividimos, lo profundizamos y en re- en relación a eso trabajamos las diferentes temáticas ¿no? basándonos sobre todo en las experiencias que tiene cada uno. Analizamos con un mar- y le damos un marco teórico a eso porque no es… no es, este,…. que no quede como una charla común y corriente por sí, si no que cada una de esas cosas tiene una explicación…* (ED24)

> *Eh… yo creo que tiene que ser un, un… un abordaje, eh… no solo teórico, que tiene que tener alguna instancia, eh… de vinculación con la práctica. Eh, yo los hago vincularse indirectamente con los alumnos que ellos tienen o los que tienen en la práctica, y de ahí, ir viendo, observando y analizando producciones de los alumnos (…) Trabajo mucho el tema de la entrevista, trabajo mucho el tema de la incom… de la comunicación, pero se imaginan que cuando pongo énfasis en un aspecto, estoy dejando algún otro aspecto en el debe. Porque todo esto que hago, lo hago a requerimiento, cuando surge un emergente, o cuando una situación y me plantean un situación de aprendizaje, este… yo, la tomo,…(*ED25)

> *Más con casos prácticos y demás para que ellos puedan como eh… experimentar ¿no? la situación de poder pesar a un alumno y, y bueno poder realizar adecuaciones curriculares.* (ED36)

> *Ellos traen si, un alumno, eligen ellos. Hay algunos que tienen más de un alumno ¿verdad? Y lo hacen en grupitos ¿no? por especificidades, la mayoría de las veces, y bueno y vemos la, la manera de que puedan establecer, que puedan realizar adecuaciones y poder presentar a los otros compañeros y intercambiar*. (ED34)

Los receptores por su parte también le otorgan mucha importancia a este vínculo con la práctica, pero la importancia que le asignan emerge como una constante reivindicación, derivada del gran déficit que perciben, existe. En ese sentido, si bien el trabajo con casos concretos en el desarrollo del seminario y la posterior socialización en el grupo es muy valorizado por ellos, son contados los que refieren a esa aproximación concreta entre su práctica y el seminario, y los extractos que siguen son unos de los pocos ejemplos que se pueden recabar:

> *Igual le he traído casos a las profesoras, por ejemplo, del seminario que me han, "mira podes hacer esto, o aquello o lo otro". O sea me van, me van orientando más o menos y como te decía un poco ayuda mi, mi materia un poco ayuda a eso.* (EB36)

> *...después en el seminario sí que hicimos, yo creo... que en cuarto fue que tuvimos el seminario, en cuarto o en tercero… cuarto, sí, creo que en cuarto, que bueno que trabajamos con el chiquilín con problemas, ese sí lo trabajamos porque conseguimos el informe, que no deberíamos, pero conseguimos el informe acá, le borramos el nombre al chiquilín, toda, toda la identidad de él, y bueno trabajamos con eso, con ese chiquilín. Además ya lo teníamos acá adentro de la institución y podíamos entrevistar, sin dar nombres y eso y ta, pudimos trabajar con él*. (EA(2)36)

No, no, no, en formación creo que realmente fue nada ¿ta? Eh, ya te digo nosotros en el seminario que tuvimos nos enseñaron eh, solamente una dificultad… y, y teóricamente. Nos dieron un librillo para nosotros poder ver qué otras dificultades hay y nos nombraba, todavía lo tengo en casa, y, y nada más, nada más. Y después lo que nos pidieron fue, tomar un alumno que nosotros observáramos que tuviera dificultades en nuestro grupo de práctica y recabáramos información sobre él y qué se estaba haciendo desde la institución. Nunca tuvimos una devolución de ese trabajo. Entonces, eh...poco serio ¿no? (EA(1)316)

Por lo tanto, no existe una visión análoga sobre esto en los discursos de los docentes del seminario y los receptores. La atención a la demanda manifestada por los primeros se contrapone con las carencias expresadas por los segundos. El fundamento de esta realidad para los egresados y practicantes se encuentra en el enfoque que se le otorga al seminario. En efecto la amplísima mayoría califica a esta instancia de "teórica" e "informativa", con independencia del tiempo y del espacio que en este estudio se ha delimitado. Esto es, lo perciben practicantes de cuarto que cursaron ambos seminarios y egresados de las sub categorías A1 y A2, de cualquiera de los tres contextos. Por tal razón citas como las que siguen, sí, son muy recurrentes.

Este, pero ta, lo nuestro es como te digo, teórico, nos mandan leer documentos acerca de dificultades y discutís acerca, mirás algún ejemplito de dónde te puedes dar cuenta, por ejemplo, a nosotros, era lo básico, tipo la muchacha tenía que escribir trece y no, escribía treinta y uno. Ta, eso es discalculia. Bah, con poco ¿no? Con poco y ta, y eso es el seminario, haces un trabajito teórico al final dónde es, nosotros mostramos lo que es la discalculia para los demás y ta. Y quedas por eso. En la práctica, en la práctica no hiciste nada. Si vas a la práctica, vas a trabajar y no nunca hiciste práctica de eso. (EA(2)212

Bueno yo tuve, eh, tuve, un taller de dificultad, un seminario de dificultades de aprendizaje, que en realidad hablamos de generalidades y más bien definiciones ¿no? Qué son las dificultades de aprendizaje, eh… los, los procesos cognitivos, hablamos de, las definiciones como quien dice de distintas dificultades como la dislexia. Pero en realidad no trabajamos, que esa es la carencia más grande que le veo, a, con, con casos prácticos. Es decir bueno, este alumno presenta esta dificultad ¿cómo actuar? ¿Qué hago a partir de esto? Tiene dislexia, bueno ¿qué estrategias? por lo menos generales, porque siempre después los, tienen, son distintos cuando vas a trabajar con uno que tiene dislexia, y otro que también tiene la misma dificultad, a la hora de trabajar son distintos, pero por lo menos generalidades de bueno, o tips a seguir, bueno se hace esto, se podría hacer esto, probar con esto. Eso, el primer debe que le veo a la formación de la institución dos (EA(1)213)

…yo creo que el seminario, más que algo informativo no ha incidido en la práctica, no sé, yo entiendo… es decir eh, el abordaje teórico, conceptual, que, que bueno, a uno le da un abanico de conceptos, de ideas, es interesante, es importante, un docente debe, son conceptos que van cambiando también, uno no debe quedarse en el tiempo con eso, pero creo que para una práctica de cuarto año lo más importante, valga la redundancia, es el aterrizaje de ese conocimiento. (EB34)

La importancia que le asignan los receptores al análisis de las situaciones concretas que se les presentan en la práctica, indicador de una valorización de ello para su formación, llevó a una exploración más detenida que dejó al relieve una serie de restricciones funcionales y de implementación de diseño, que no estimula su desarrollo y que trasciende el escueto tiempo estipulado para el seminario en el diseño curricular. En primer lugar, es una prerrogativa del docente estructurar su propuesta a partir del análisis de casos prácticos, y pese a que la mayoría de los profesores del seminario hacen referencia a esto como un

componente de sus clases (ver Figura 15) los receptores lo perciben como una carencia, lo que indica, por lo menos, un desajuste entre la oferta formativa y la demanda de formación. El programa aprobado en setiembre de 2017 sugiere "abordar los núcleos propuestos desde una perspectiva teórico-práctica" y "articular los desarrollos teóricos con una experiencia de indagación en su centro educativo" (p.3) lo que puede ser un estímulo para una mayor acentuación de este tipo de procesos didácticos. No obstante, esto no se revela aún en el discurso de los primeros practicantes que ya han cursado el seminario Aprendizaje e Inclusión, sino que la tendencia de la propuesta didáctica es la misma que la del que le antecede: un abordaje teórico sobre diferentes tópicos, con un trabajo final que es escasamente valorado por los practicantes.

En segundo lugar, no siempre existen casos en el grupo de práctica, tal cual lo afirman muchos de ellos, y no se detectan propuestas alternativas para que los estudiantes se aproximen en forma más concreta a algún caso específico de la institución educativa de desempeño, por parte de los docentes del seminario, y mucho menos existe previsión desde el diseño. Esto lleva a que la mayoría egrese sin tener experiencia en elaborar propuestas de educación alternativas, estrategias de aproximación humana, etc. ya que no han contado con un único caso concreto, cualquiera sea él, en las propuestas formativas del seminario. Este déficit se potencia si se considera el consabido aumento de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el sistema educativo medio.

El acercamiento a una situación concreta se produce en escasos casos, por referencias mínimas proveniente de algún otro compañero que si lo tuvo. Pero en general ni siquiera estas últimas situaciones son planificadas como experiencias de formación (Perrenoud, 2007) tal cual lo relata este practicante del 2018.

> *No, bueno, propusimos eh, en una de las clases, del seminario, traer los casos de, de, de adecuaciones, si había, y en Historia coincidentemente ninguno. Somos diez practicantes y en Historia ninguno tenía. Pero en otras materias, porque el seminario lo compartimos con cuatro orientaciones, ese es otro de los problemas, que ahí un poco se entiende la dificultad de la profesora de llevar a cabo el seminario con, casi, cuarenta, alumnos, todos de diferentes materias. Y, con preocupaciones diferentes, realidades diferentes, todo. Ahí sé que algunos otros compañeros de práctica, de otras orientaciones, de otras materias, sí han tenido adecuaciones, pero Historia no, no hubo.* (EB39_18)

> *Y tuve que trabajar con otro compañero que si tenía en la clase. Tenía que escuchar lo que le pasaba, que en mi caso, casi todos tienen acá, y ahí, ir acomodándome con ellos de que me explicarán a ver qué era lo que le pasaba y como llevaban su programa delante, en el sentido de hacer parte a ese chiquilín o chiquilina a la clase. Y el proyecto final nuestro fue con un niño con Asperger, o sea una situación ficticia, donde creamos el programa, lo adaptamos al niño*. (EB310_18)

En tercer lugar, se constata que muchos aspirantes hacen la práctica sin cursar el seminario y otros cursan el seminario sin realizar la práctica ya que éste y Didáctica, asignatura que alberga a la práctica, no son correlativas desde el diseño. Tales situaciones se

derivan, en la realidad de la implementación del plan, en una imposibilidad de acceder de alguna forma a un trabajo acompañado, guiado y situado, con los (posibles) casos que encuentren los practicantes dentro de las aulas donde se desempeñan, ya que la articulación de ambas unidades de formación está vedada por el desfasaje, y por lo tanto, esta inhibida también la posibilidad de retroalimentación. Al aplicar las escalas quedo en evidencia, además, el ensanchamiento numérico y temporal de ese desface, ya que estas no se aplicaron a unos cuantos estudiantes de cuarto por no cumplir con alguno de los dos requisitos fijados. Y, de las tres instituciones de formación enfocadas, la institución dos, es en la que esto aflora de forma más patente.

Todas estas situaciones derivadas de la implementación del Plan, menguan considerablemente las posibilidades de los aspirantes de nutrirse de experiencias que se conciben de suma relevancia para la formación profesional. La literatura sobre la relación entre las formulaciones teóricas y los principios que sustentan la práctica es amplia, así como también la que focaliza los aportes de las disciplinas académicas a la práctica educativa. En efecto, la distancia entre la teoría y la práctica es un tema añejo y de difícil solución (Carr, 2002) pero son reconocidamente dos realidades autónomas (Álvarez, 2012), lo que implica obviamente que el saber teórico no lleva necesariamente al saber práctico. Y desde lo discursivo es muy difícil que un docente afirme hoy, que la formación es simplemente transmisión de contenidos, pero, pese a ello, y al reconocimiento que tiene la retroalimentación teoría práctica para el crecimiento profesional, la búsqueda de formación en dificultades de aprendizaje se lleva adelante con un punto de contacto ínfimo entre ambas. Para autores como Perrenoud (2007) y Foresi (2012) el ingreso a las instituciones educativas asociadas a la formación, en este caso instituciones medias dependientes del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional, significa ingresar a una instancia de formación que debe fundarse en la "construcción de experiencias formadoras, mediante la creación y el fomento de situaciones de aprendizaje" (Perrenoud, p. 75). Para la segunda autora citada es importantísimo fomentar la gestación de "experiencia formativa" en esos espacios, precisando que dicho concepto "remite a todo aquello que se aprende mientras se vive" (Foresi, 2012, p. 226). Dichas situaciones de experiencia formativa desde la implementación del seminario resultan más limitadas aún, porque el docente del seminario no transita por los territorios de la práctica, sino que se vincula indirectamente con los casos pasibles de análisis formativo, a partir de las reseñas personales aportadas por los aspirantes, y en casos excepcionales, a partir de algún informe al que hayan accedido a través de ellos. La

inexistencia de articulación con los profesores de Didáctica, como se narrará más adelante, que son los que sí acceden constantemente desde su función a los espacios de educación media, limita aún más el fomento de esas necesarias experiencias formativas.

Esa desarticulación tiene además otras consecuencias negativas. En efecto, a consecuencia de esa brecha las acciones de los aspirantes a profesores se vuelven acciones pensadas e implementadas en forma tentativa y solitaria, cuando aún están en el trayecto formativo. El individualismo es un rasgo de difícil extinción en los desempeños de los docentes en general, y el trabajo colaborativo una aspiración constante de los espacios educativos (Hargreaves et al., 2014), pero esas prácticas aisladas y autodidactas se vuelven más habituales cuando el docente empieza a ejercer en los ámbitos profesionales, momento en que ya no cuentan con la presencia de sus docentes de formación, ni coformadores que favorezcan una reflexión conjunta situada. No obstante, se vislumbran indicios de que este tipo de práctica, en un tema tan complejo como este, y por el vacío humano y formativo existente en el período de formación inicial, se retrotrae a él, tal cual lo llega, por ejemplo, a explicitar este practicante:

> *La verdad que no. Me valgo por mí mismo. Sí, en realidad. No no, el seminario no me deja algo como para ir a buscar en lo que hice en el seminario para poder trabajar. No no, no tengo herramientas del seminario mismo.* (EB21)

Pantić y Florian (2015) enfatizan en el enorme valor que tiene para los practicantes y principiantes el tener oportunidades de participar en experiencias de enseñanza colaborativa con otros actores y el poder contar con el apoyo de especialistas, porque generan confianza y amplían la gama de respuestas que se pueden dar a los estudiantes que presentan dificultades ante el aprendizaje. Pero desde este estudio no se percibe el desarrollo de propuestas premeditadas y sistematizadas que exploten colaborativa y reflexivamente el encuentro de la teoría con la práctica.

El panorama antes reseñado se corresponde con la realidad de cualquiera de las tres instituciones que integran este estudio, y desde él no es posible avizorar aun la emergencia de una metodología como la que se propone en el recientemente aprobado programa del seminario Aprendizaje e Inclusión (2017), donde se sugiere “abordar los núcleos propuestos desde una perspectiva teórico práctica que habilite a los estudiantes a transitar un proceso de sensibilización guiada a los contextos locales de referencia” (p.3).

4.1.3.2 Derechos y valores inclusivos como elementos de formación

Derechos humanos y valores inclusivos son otros de los tópicos muy presentes en los discursos de los docentes del seminario al narrar su trabajo de aula. En cuanto a los primeros, el abordaje normativo es unánime y se complementa con la búsqueda de concientización o reafirmación del carácter prescriptivo del derecho a la educación (ya no en forma unánime por el posicionamiento especial de uno de estos docentes como se amplía más adelante) tal cual dan a conocer expresiones como las que siguen:

> *….cuando él no tiene apoyo, como yo le digo a los chiquilines, 'ah pero no es nuestra obligación' ellos me responden. Digo: 'no, lamentablemente, digo, se está volviendo nuestra obligación', porque los docentes somos, diría yo, la única esperanza de de varios chiquilines, dependiendo del medio por supuesto ¿no es?* (ED11)

> *Yo puedo manifestar opinión ¿no?, pero cuando ellos dicen 'no, porque yo no puedo trabajar, yo no sé qué'. Bueno la inclusión no es voluntaria, eso está claro en nuestro país ¿no?, porque ahora incluso el, el protocolo de Presidencia habla hasta del nivel universitario, lo menciona expresamente ¿no?* (ED23)

> *….y bueno, trabajamos el protocolo de inclusión, aunque sea el documento, para saber que hoy no depende de la voluntad de nadie, sino que, que es un derecho y está legislado y, y hay que poder implementarlo.* (ED25)

En el discurso de cinco de los seis docentes entrevistados, es claro el enfoque de derechos que pretenden darle a su curso a pesar de que es este es un objetivo delimitado en el programa que se aprueba a fines del 2017, lo que implica que ya se venía trabajando en esa dirección previamente a su aprobación. El enfoque de derecho permite la reafirmación de que todos, independientemente de las singularidades de cada uno, son sujetos de derecho y derivado de ello, tienen derecho a una educación de calidad. También permite la reafirmación del valor igualdad, igualdad esta entendida en el sentido de igual valor en cuanto a ser humano. Pero, pese a la implicancia jurídica que tiene el derecho a la educación, los valores tienen claramente mayor presencia desde lo discursivo en estos formadores. Véanse estos extractos que se toman como ejemplo:

> *Otra cosa muy importante que es desde también la perspectiva de eh… del trabajo… o sea, no ver los defectos, eh… tratar de que los chiquilines analicen y observen pero desde la fortaleza de las personas y no de los defectos o dificultades o… yo digo defectos porque ellos llaman defectos pero… ¿entendés? Todas las debilidades, bueno yo sí las, las reconozco pero no las enfatizo. Yo tengo que enfatizar las virtudes de las personas, o sea, virtudes, fortalezas que tiene ese ser humano, y ahí trabajar en torno a eso. ¿ta?* (ED11)

> *… considero que también dentro de del seminario lo que, como docente fomento y considero que trato de transmitirles para que tengan como valores, es alguna de las cosas que te había comentado pero también eh… ¿cómo te lo voy a decir?, es esa capacidad de… de la empatía, de ponerse en lugar del otro ¿ta?, de que ellos puedan ponerse en el lugar de… de un estudiante que tiene una discapacidad o que tiene un trastorno, imaginarse cómo se siente. Si ellos fueran ese estudiante, ¿cómo gustarían que los tratara?, ¿cómo gustarían de que el docente les enseñara?* (ED12)

Este… no sé, algo presencial y a distancia, si no pudieran darle las horas anuales, o este… o alguna manera de que ellos puedan trabajar porque, el procesar, hacer un informe y observar un alumno, con alguna dificultad o no, y cómo, y cómo considerarlo y expresar sin poner: no le, le falta esto, falla en aquello… Sino este… tiene buenos vínculos, se relaciona, este… positivamente, eh, focaliza su atención pero fluctúa entre los estímulos del ambiente, digo… esas pequeñas cosas que muchos profesores ya manejamos, y que parecen obvias, son muy difíciles porque ahí se atraviesan, este… saberes cotidianos, este… o, o como enquistados, de que el alumno no atiende porque no le interesa por ejemplo, y… este… no tiene interés en la asignatura se pone en muchos informes, se ponen juicios de valor, este… (ED25)

O ver la dificultad de aprendizaje o la situación del alumno ¿no? no como un problema, o como algo ¿no? En realidad estamos trabajando eh… la atención a la diversidad, el aula como algo diverso en sí, no como, no como si hay una dificultad de aprendizaje o lo que fuera es una característica más de esa persona dentro del aula ¿no? y trabajar siempre desde las fortalezas, las potencialidades de los alumnos. (ED36)

Se percibe además, que en muchos casos derechos y valores están muy intrincados. En cuanto a este enmarañamiento, en estudio realizado hace algunos años sobre la enseñanza de los derechos humanos en educación secundaria, se arguyó acerca de la impertinencia de una enseñanza de los derechos humanos asociados a una concepción general de valores (Rodríguez, 2008), entre otras razones, porque los valores son más relativos (frente a los derechos que solo oscilan entre posiciones dogmáticas de naturaleza jurídica) y menos propicios de promoción y defensa. No obstante orientados a la formación docente y no a la enseñanza de derechos en general, y observando específicamente el derecho a la educación inclusiva, donde lo jurídicamente esencial es, su obligatoriedad, adquieren relevancia al asociarse en muchos casos con valores que son básicos para la conformación de un perfil que se oriente a consumar esa obligatoriedad, y con ello, el real usufructo del derecho a la educación. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015) una de los factores básicos para que el cambio implique una mejora es que se ampare en valores inclusivos, ya que estos son guías fundamentales que nos dan el sentido de dirección. En las aulas de la mayoría de los docentes del seminario estos valores están muy presentes, aunque claro está, como tema de referencia y no como plataforma de acción, ya que como se ha expresado estos no se involucran en la práctica de aula de sus estudiantes.

Siempre de acuerdo a lo que expresan, uno de los componentes básicos de sus aulas se direcciona a promover la reflexión sobre esos valores, tal como puede observarse en las citas que siguen:

La orientación es es… como que es más amplia ¿ta? y va dirigida al cambio de mentalidad de las personas. O sea, mi labor como docente no es solamente darle contenido a los chiquilines, en el seminario, sino llevarlos a que ellos entiendan lo qué es, por ejemplo, diversidad, lo qué es este realmente la atención a toda la diversidad en la clase, por ejemplo, lo qué es, este… un trabajo de de corte… este… por ejemplo, adaptativo al chiquilín. Que entiendan… dentro de todo es más bien una formación moral y ética ¿ta? (ED11)

Por ejemplo, una pregunta que siempre me dirige a mí, este, y dirige mi trabajo y les dirijo a ellos, por ejemplo es cuando yo les digo: '¿Qué yo hice como docente por tal chiquilín o por tal grupo

de chiquilines? ¿Quién es el buen docente? el que trabaja con los que mejor se destacan en la clase o el que trabaja con todos?' Son preguntas que yo les hago mientras voy dando el seminario para que ellos vayan pensando ¿ta? Este… porque los chiquilines, me ha pasado que los chiquilines se ponen muy… como reacios ¿viste? (ED11)

Porque cuando uno dice '¿bueno qué es ser un docente inclusor?' El otro me decía esta alumna que se retiró, una alumna que se retira del aula ¿no?: 'Yo no puedo saber de todo'. No, nadie puede saber de todo. Por más especializaciones que tengamos yo no voy a saber Braille, lengua de señas, trastorno del espectro autista, discapacidad, pero lo que sí tengo que saber, es bueno, cómo trabajar con los apoyos necesarios, a dónde recurrir ¿no? y qué estrategias puedo usar… (ED23)

…. más que nada desde… el posicionamiento docente ¿no? de que los chiquilines puedan como pensar y salirse de esa, esa ansiedad que traen al comienzo ¿no? de que, como que se les va a dar eh… distintas como recetas parece ¿no? que si tiene esto, si tiene aquello… y siempre viéndolo como un problema o dificultad, sino que puedan cambiar esa… ¿no? ese preconcepto que traen, poder pensar desde otra, desde otra perspectiva ¿no? que tengan como otra postura también. (ED36)

De ello se extrae que el aula del seminario es un recinto donde hay un alto componente de reflexión sobre valores, según la declaración de los docentes a cargo. La mayoría busca enfatizar el valor intrínseco del ser humano, la dignidad de todas las personas, el respeto por las características de cada uno, la naturalización de las diferencias y el posicionamiento ético, desde la función que ejercerán, hacia ellas. En general también orientan su trabajo de aula en pro de la construcción de un rol docente que se cimienta en valores.

Y, al girar la mirada hacia los receptores, se encuentran indicios de una plataforma de valores en lo discursivo que parece indicativo de un cambio valorativo. Algunas veces aparecen en un lenguaje denotativo y en otras no tanto. Los practicantes son los que resultan más explícitos en cuanto a ello.

No, no, uno despertó consciencia de que sí, creo que sí, la consciencia está despierta de que sí, hay que atenderlos. Y bueno, creo que va a ser mucho a ensayo y error en realidad, e investigación. Creo que va a ser un, un trabajo de… bueno de, de… de vivirlo en el momento ¿no? de investigación profunda en el caso de, cuando, cuando aparezcan estos casos. (EB21)

Quizás me sirvió un poco para estar más atento, quizás me sirvió un poco para conocer eh… la normativa y para conocer cuáles son los trámites que yo tengo que realizar y que también me hicieron poner en evidencia, yo soy muy crítico, me hizo poner en evidencia las falencias que tiene el sistema educativo. (EB34)

Este, uno después de, de ese seminario, uno sale como que mucho más empático, uno sale mucho más, eh, cercano a los estudiantes. Diría, eh, medio novelesco, viendo si realmente alguno que no está diagnosticado tiene alguna dificultad de aprendizaje, porque uno se sensibiliza mucho con, con la temática de, de dificultades de aprendizaje, se pone en el lugar de, como le gustaría que lo tratarán a uno, si tuviera esa, esa dificultad, y realmente, ver a alguien que se supere debe ser lo mejor ¿no? (EB111_18)

Los egresados por el contrario son menos explícitos a nivel de discurso, pero sin embargo ese posible cambio en la plataforma de valores, asoma subrepticiamente en sus prácticas docentes, al desarrollar una serie de estrategias en su iniciación en las que subyacen valores inclusivos, tal como se puede ver en el capítulo correspondiente al trabajo efectivo en las instituciones de enseñanza media (V). No obstante, es esta perspectiva asincrónica la que adquiere más valor porque es la que permite observar la proyección de estos en la praxis

laboral, mientras la sincrónica que brindan los practicantes, puede llegar a ser tanto un indicador de asimilación de un nuevo espectro de valores, como solo la exteriorización de una retórica que mucho han escuchado.

Pero lo que se desprende de lo anterior es que el seminario, independientemente de los contextos, se implementa como una unidad curricular en la que valores y Derechos Humanos quedan al relieve. Son en general presentados, discutidos, analizados y referenciados.

4.1.3.3 Los contenidos específicos y no específicos del seminario como elementos de formación

En cualquiera de las tres instituciones que integran el universo de estudio, los contenidos específicos son otros de los tópicos presentes en el tiempo curricular del seminario, aunque trascienden ampliamente lo conceptualizado específicamente como "dificultades de aprendizaje". Obsérvese las citas que siguen.

> *No he trabajado solamente con las "dis". También he incluido, por sugerencia de los propios estudiantes, hemos trabajado el TEA ¿ta?, el trastorno del espectro autista, porque eh… ellos lo perciben, les hace falta, y síndrome de Down ¿ta?, ellos querían tener algún conocimiento acerca de cómo trabajar con síndrome de Down en el aula.* (ED12)

> *Y lo otro, es que trabajo puntualmente eh…eh… las, las problemáticas de las personas con TEA, eh… la inclusión educativa, por lo menos especialmente con una persona que, que pueda tener alguna discapacidad, ya sea la inclusión de una persona con déficit intelectual, o bueno, con un problema de visión o, o de sordera, o un problema motriz,…(*ED25)

> *Bueno después vemos las dificultades de aprendizaje, la clasificación en primarias, en secundarias, vemos la, toda las partes de secundarias ¿no? porque ellos me traen, bueno si hay algún caso de violencia doméstica ¿no? La, la realidad de hoy en día que no, no se reduce a las dificultades de aprendizaje. Bien, y… y bueno después bueno, toda la parte de, de inclusión educativa eh… la parte de las emociones ¿no? el deseo en el aprender ¿no?* (ED36)

> *Incluso el trabajo final, nosotros estuvimos trabajando en, en equipos, y se pudo, eh… cada equipo estaba designado con una determinada Dificultad de Aprendizaje. Entonces como que se vio una gran variedad, y cosas, síndromes que nosotros, al menos yo no las conocía. Eh… nosotros por ejemplo, mi grupo trato sobre los "Tics" nerviosos que se pueden ir dando y como se van agravando, y todo eso. Entonces es un conocimiento extra que te ayuda un montón y aparte eh… el identificar dentro de un salón de clases, si tenés algún estudiante que pueda presentar algunos de esos, de esos síndromes ¿no? Claro, no lo vimos a todos porque son, son muchísimos.* (EB18)

Esta amplificación de contenidos se ve acompañada, además, en casi todos los casos, por el abordaje de otros temas sociales que se vinculan con el "no aprender", como la adicción al celular y la drogadicción. De la misma forma se amplifica con la incursión por las vías que permiten el acceso a información de relevancia y alguna que otra atención a las peculiaridades del sujeto aprendiente.

Los receptores por su parte, en cuanto a contenidos específicos, aluden a una insuficiencia conceptual como parte de la "rudimentaria" formación que recibieron. En

algunos casos incluso, en los espacios abiertos que se crearon en las escalas, también llegan a aludir a ello de forma muy contundente y con un lenguaje nada críptico, tal el caso de este egresado que expresa:

> *El seminario de dificultades de aprendizaje es vergonzoso. Se hablaba de "retardo"* (Excel 33, Contexto 2)

En muchos casos se percibe además que no es esta una insuficiencia sentida desde una ingenuidad que aspira conocer todas las llamadas dificultades de aprendizaje, aspecto que hasta algunos lo aclaran, sino mirada desde las posibilidades de conducción efectiva de sus prácticas en el desempeño cotidiano de las aulas ordinarias. Véanse por ejemplo las expresiones que siguen.

> *En formación docente lo que tuve fue un seminario, en un par de clases, que más o menos lo que nos dijo la profesora, bueno, está esta enfermedad, ésta, y bueno, le pasa esto y esto. Y bueno, fue lo único que aprendí, de dificultades de aprendizaje.* (EA(2)110)

> *Y hay otra pregunta que, que muchas veces yo me la hago ¿no?, ¿realmente se puede incluir a todos? Porque si nosotros hablamos de que no estamos preparados, yo realmente no me siento preparada ¿no?, hago lo que puedo, pero investigando, buscando, preguntando, que está bien, pero me parece que en la formación nuestra también tendríamos que tener más herramientas para trabajar eso ¿no? A mí me pasó por ejemplo que, en cuarto año de mi profesorado teníamos un taller de seminario, un seminario era ¿ta? sobre las dificultades y vimos solamente una. Eh, y no, no vimos, porque es un tema que a mí me interesa mucho ¿no?, tampoco vimos herramientas de cómo poder nosotros atender las necesidades de un estudiante que presenta esas dificultades. Vimos lo que es la dificultad, en qué consiste, cuál es el marco teórico de la dificultad, pero no vimos que posibles estrategias trabajar en función a esa dificultad, que me parece que es como que, una pata de la mesa que es como fundamental.* (EA(1)316)

Ante esa contracción conceptual, el alcance o beneficio principal del seminario para la mayoría, cuando ingresan en forma autónoma a las aulas de sus grupos de práctica o ejercicio profesional, es más que nada la de identificar casos, tal cual lo ejemplifican las siguientes citas:

> *Bueno en mi caso no tuve o por lo menos no me dieron registro, nadie me dijo tener un estudiante que necesitaba ¿no? Pero, lo percibí. Me pareció que hubieron estudiantes que necesitaban aunque sea alguna adaptación curricular. En el momento que nadie… lo propuso, me parece que sí yo lo pude percibir como practicante, hubo algo que falló también.* (EB35)

> *En el momento que vos empezás a buscar, porque antes del seminario, vos pensabas que el disléxico te van a venir a decir éste chiquilines disléxico. Y no fue así y... empezás a notarlo. Empezas a buscar a ver que los chiquilines, si, todos aprenden diferente, pero a veces un chiquilín te pide algo más y cuándo... con este seminario como que te abre un poco más los ojos*. (EB35)

> *Eh, dificultades eh, por ejemplo en la escritura, en la lectura, este, dislexia, disgráfia, eh, todos los años. Quizás no diagnosticados pero de alguna forma ya me doy cuenta cuando los, cuando veo un trabajo escrito por ellos*. (EA(1)12)

> *Y te sirve para el hecho de que vos te puedas dar cuenta, por ejemplo un chiquilín cuando tiene problemas ¿no? A la hora de hacer una evaluación y el chiquilín te presenta la evaluación te das cuenta enseguida, si tiene dislexia, dispráxia, etcétera ¿no? Te das cuenta, que, como te digo, al no ser una materia hay muchas veces que vos te olvidás cuales son los síntomas de la... Lo más común es la dislexia, la dispráxia pero hay otras adecuaciones curriculares que vos no te acordás, yo me tengo que venir, agarrar el cuadernito o entrar a buscar en internet, tiene este síntoma este chiquilín, ah ¿cuál es? Sinceramente vos no te acordás, solo que vos estés trabajando continuamente ahí, ahí, no te*

> *acordás, si no, no, te olvidás. Lo más sencillo es la dislexia, ta este chiquilín tiene dislexia. Ta, desde ese punto de vista, te sirve, porque por ejemplo yo cuando no tenía formación y trabajaba, como decís vos, en la cancha, yo no me daba cuenta. Venia el profesor de idioma español y me decía ese chiquilín tiene dislexia, ¡ah mirá qué bien! Bien, es nuevo pa 'mi le digo, porque yo estaba formado en lo técnico, no en lo pedagógico.* (EA(2)36)

No obstante esto no es corroborado por los datos provenientes de las escalas, ni por practicantes, ni por egresados, lo que hace pensar en la posibilidad de que lo que realmente logran distinguir es el alejamiento de la "normalidad", pero no la dificultad en sí. Avala también esta percepción el hecho de que algunos conciben que el diagnóstico tiene que ser realizado siempre por un especialista, lo que puede ser asociado fácilmente (y primariamente porque son en esencia diferentes) con identificación.

Pero la disyuntiva anterior resulta depreciada si se considera que la atención a las particularidades de un estudiante, requiere ir mucho más allá de la identificación de perfiles de aprendizaje. En efecto, procesos ordinarios de enseñanza requieren de: 1) diagnóstico (inicial y continuo), 2) planificación de actividades o dispositivos didácticos con los que se considere se alcanzará mejores aprendizajes ante las peculiaridades de cada estudiante detectadas, 3) desarrollar esas actividades o dispositivos de acuerdo a las posibilidades del contexto, 4) seleccionar estrategias evaluativas que permitan obtener indicadores de posibles aprendizajes y 5) una reflexión del docente sobre este proceso didáctico implementado. Aspectos todos estos claramente inalcanzables con los aportes del seminario.

Cabe recordar y volver a subrayar, además, que el andamio conceptual para el desempeño en la práctica preprofesional, muchas veces ni siquiera es aportado por el trayecto formativo inicial. Tales los casos en que el seminario no es coetáneo con el inicio de la práctica autónoma, o los que el estudiante realiza la práctica sin haber cursado el seminario, situaciones estas que ya no permiten hablar de insuficiencia sino de inexistencia conceptual para poder identificar y desarrollar el proceso educativo antes someramente resumido. Estas son también particularidades de la implementación del diseño que obligan a la formación autodidacta antes mencionada, tal como lo expresa por ejemplo, este egresado.

> *Pero más allá de eso que durante el año, si tenemos un compañero que, que tenía un estudiante que tenía una dificultad se hablaba y nos daban indicaciones, pero más allá de eso… teníamos en cuarto año eh… y muchas veces no, o sea el propio… Vos empezás con el grupo y capaz que el seminario lo tenés en mayo y ya empezaste con el grupo desde marzo, o sea, también un desfasaje desde, desde eso ¿no? O sea bueno ta, tengo seminario pero, pero ta, tampoco acompaña el tiempo en que se propone el seminario. Claro a veces por la propia cuestión burocrática, bueno nadie toma, no hay llamado, a veces no acompaña entonces vos decís: si tengo en marzo pero si tengo seminario en agosto, o sea ya pasé medio año remándola, bueno buscando, y terminás con aquello, buscando material, buscando en internet de cómo solucionar ¿viste? La verdad como que hay un desfasaje en esas cuestiones.* (EA(2)14)

En definitiva, el seminario es una instancia de formación que congrega una diversidad de temas y saberes, algunas veces por requerimiento de los estudiantes, otras por opción de sus docentes, pero los saberes sobre las dificultades de aprendizaje específicas, trabajadas en los seminarios no aportan (o aportan muy escasamente) para la intervención en el aula, en cualquier aspecto (identificación, generación de estrategias, evaluación, etc.). No obstante en la generación de practicantes que ha cursado el nuevo seminario, se percibe, que está más presente el tema de las adecuaciones curriculares, lo que denota un mayor ajuste de los subsistemas respectivos: el de formación y el de ejercicio profesional, ya que las primeras generaciones o no aluden a este tipo de estrategia o por el contrario, en algún caso puntualizan que cuando se les exigió en los ámbitos de trabajo este tipo de intervención, desconocían la naturaleza de lo que se les solicitaba, esto es, no sabían qué era una adecuación curricular. Este practicante del 2018 por ejemplo, centraliza la fortaleza del seminario Aprendizaje e Inclusión en ello:

> *Si porque, eh, yo tengo estudiantes con algunas dificultades en el aprendizaje y yo no, hacía, obviamente hacía adecuación curricular, pero, pero no la hacía, eh, lo hacía como me parecía que podría ser, muy subjetivo, y ahora que entiendo que hay formas y que esta, hay cosas que están pensadas para determinadas dificultades y todo; ahora por ejemplo que se viene el segundo parcial de los chiquilines, yo doy clase en un tercero por ejemplo, ahora ya sé que tengo que hacer como diez propuestas diferentes, por ejemplo, cosa que no tenía ni idea, al principio cuando arranque*. (EB213_18)

4.1.3.4 La formación de profesionales para el cambio como arista de formación

Finalmente, y siempre de acuerdo con los discursos de los docentes del seminario, en el tiempo de aula, surgen temas vinculados con la importancia de la coagencia y el trabajo interdisciplinario. No obstante la referencia a estos componentes imprescindibles del actuar, es excepcional en el discurso de estos informantes, y provienen de un único docente, hecho que obviamente no implica que los demás no la valoricen. El docente aludido expresa:

> *Entonces yo digo a los maestros y los profesores: somos como los directores técnicos de la selección uruguaya, todos nos dicen lo que tenemos que hacer. Entonces eso sí trato con, con, con estos jóvenes ¿no?, estas generaciones además que egresan: que se sientan profesionales, son los que tienen al alumno…* (ED23)

> *Eso también trato de, de darles como herramienta ¿no?: que aprendan a trabajar en redes, que el profesor se empodere como eh… profesional de la educación frente al trabajo en equipo, que no se quede solo con la mirada del médico, del psiquiatra, del psicopedagogo*. (ED23)

La escasa referencia hacía estas dos dimensiones, aunada a una especie de dependencia a lo que puede llegar a indicar (o no) otro actor de las instituciones educativas medias, que no necesariamente está presente, sino que puede ser solamente añorado, ha incitado a la reflexión acerca de estas dos importantes aristas de la formación.

En esa dirección, se detecta una dependencia del actuar docente al dictamen de lo que consideran un especialista, en una posición que niega al educador su propia calidad de tal. Obsérvese por ejemplo, las citas que siguen extraídas de discursos de quienes aún no han egresado.

> *Y yo tengo estudiantes con dificultad de comprensión eh, con escritura, con dificultad obviamente en escritura eh, con dificultad en lo que tiene que ver con la expresión oral, es decir… y yo… y ese es el nivel que yo te puedo decir, porque yo no tengo profundidad, ni tampoco me compete porque no soy profesional en eso, de identificar… puedo identificar eso, es decir, después, si es disléxico, o si tiene dispraxia, o disnoxia, ya ahí, es lo que yo te decía hoy, el siguiente andamiaje, es decir, quizás no están funcionando como deberían , porque si yo identifico algo, es decir, eso debería tener un andamiaje mucho más rápido…* (EB34)

> *... ta, ahí trabajamos también, este, como, eh, trabajar con alumnos que tengan estas dificultades, qué tipo de actividades les puede servir, cómo detectar, este, o indicios por lo menos que tengan, que… Otra cosa que... tampoco podemos diagnosticarlo nosotros. Podemos ver indicios y el que tiene que diagnosticar eso es un profesional, un doctor, un médico ¿no?...* (EB17)

> *Eso es lo que te pasa con cualquier adecuación que vayas a trabajar. Cómo haces para diagnosticar, cómo; primero que no soy yo que lo hago, y que no, no, no estoy preparado no lo debo hacer no es mi formación, no es para lo que estoy formado y, no, no tenemos la herramienta nosotros para, para diagnosticar a ningún, estudiante, me parece.* (EB39_18)

Estás citas ejemplificantes corresponden a practicantes que cursaron el seminario Dificultades de Aprendizaje o Aprendizaje e Inclusión, lo que deja en evidencia que son concepciones que portan ya antes de la graduación, y que por lo tanto, no tienen una gran influencia de los posibles vicios o desajustes del nivel medio, sobre cómo se deben dar los procesos educativos con los estudiantes con dificultades.

Lo destacable ante estos casos, es que el hecho educativo se percibe en forma secuenciada, y de acuerdo a esa secuencia, el accionar docente solo es pertinente cuando se han cumplido instancias pretéritas. El diagnóstico de un equipo multidisciplinario o del departamento o sección que a nivel nacional se encarga de ello, como el *Departamento Integral del Estudiante* (DIE) en el Consejo de Educación Secundaria, y las recomendaciones que estos pueden llegar a liberar, resultan en muchos casos comprendidos como requisitos habilitadores de la acción pedagógica. Y, no resultaría absurdo pensar que la escasa preparación que les brinda la formación en cuanto a dificultades de aprendizaje, acrecienta las posibilidades de dependencia de la burocracia del sistema.

Ante esta peculiaridad, se hace menester precisar que el Uruguay es un país donde la meta inclusiva no tiene larga data, por lo que está aún en proceso, y en ese proceso existen también aún múltiples falencias (algunas de las cuales se mencionan en los capítulos que corresponden al marco teórico), por lo que este tipo de concepciones secuencialistas pueden derivarse (y se derivan) en argumentos para la inacción, esto es, en un no hacer amparado en una falla del engranaje sistémico.

Se conjuga con lo anterior, el hecho de que de la dinámica observada en la implementación del Plan 2008, no se extrae que sea esta una formación que insista en un posicionamiento del docente como agente de cambio, sino que la centralidad la sigue teniendo claramente, la trasposición de los saberes disciplinares, tal cual se precisa y profundiza más adelante.

Pantić y Florian (2015) consideran que la teorización sobre la agencia docente y las prácticas inclusivas es necesaria en los cursos de formación docente para ayudar a los postulantes a la docencia a dar sentido a la inclusión en los espacios educativos, lo que los incitará a transformar estructuras y culturas. Consideran, además, que formar docentes competentes como agentes de inclusión y justicia social implica trabajar en colaboración con otros agentes y pensar sistemáticamente en cómo transformar la realidad existente. Por ello es importante formar para entablar esas relaciones, pero también para ubicarse en ellas como un agente más, que desde el cumplimiento de su función afecta las condiciones de escolarización. En efecto, es el docente en la dinámica del enseñar y el aprender en el aula concreta, quien observa avances, retrocesos, estancamientos, estados emocionales y toda una gama de singularidades de sus estudiantes que brindan filigranas para la acción.

Lo expresado no implica desmerecer o subestimar el apoyo de especialistas o técnicos de diversa naturaleza, los que sin dudas asumen suma relevancia ya que permiten aprehender las complejas situaciones de aprendizaje desde otras miradas disciplinarias. Pero es la visión compartida y no la compartimentada la que permite esa aprehensión y es el docente, no el técnico en un área específica, el que lleva adelante los procesos de enseñanza.

Por lo anterior se considera que no es azaroso que no se presente como prioritaria esta arista de formación en los discursos de los docentes del seminario, y mucho menos en la de los demás actores educativos involucrados en la formación, sino que es el reflejo de un proceso general de formación que no valoriza la acción docente como factor de cambio. No es central en ese proceso la concientización de la importancia de un tipo de posicionamiento más proactivo en una relación educativa que tiene en uno de sus extremos a un estudiante con dificultades, lo que se deriva en acciones y decisiones pospuestas y en una transferencia de responsabilidades a otros sujetos del engranaje sistémico.

En efecto, esta visión compartimentada del quehacer docente y subyugado a un proceso que se espera exista, que tienen aun antes del egreso, se proyecta luego de él, en una fuerte presencia de abstenciones educativas y en una exención de responsabilidades que

afectan directamente lo prescripto a nivel jurídico, y que resultan ser, otro componente más de lo que en las próximas páginas se alude como minimización de la función docente, que comienza a gestarse ya en la propia formación inicial.

En definitiva, se observa en este estudio un proceso de grado que pospone la coagencia y la formación para el trabajo interdisciplinario, particularidad que, conjugada luego con las rigideces burocráticas del sistema y sus carencias, termina siendo un factor más que limita el usufructo del derecho a la educación de los estudiantes con dificultades que se encuentran en sus aulas de los espacios medios.

4.1.3.5 El alineamiento de los docentes del seminario al derecho a una educación inclusiva

En cualquiera de los estamentos definidos para llevar adelante este trabajo se perciben matices en cuanto al grado de adhesión a la búsqueda de enseñanza inclusiva que se propone el sistema educativo uruguayo. Pero estos matices entre los docentes del seminario (estamento D), se manifiestan en forma bastante extrema. Es entre ellos que se encuentran los mayores defensores y conocedores de lo que significa la educación inclusiva (cuestión que puede ser bastante obvia) pero también es donde se encuentra la más franca oposición a la misma.

En efecto, del cotejo de los discursos de este estamento, emergen posiciones extremas de adhesión y rechazo. Dos de los informantes protagonizan esta oposición, que se hace extensiva también a la disposición existente para brindar la entrevista. En ambos casos existió un encuentro inicial donde se solicitó la misma y se explicitó el para qué y el tema de la investigación. En ambos casos también ante el consentimiento otorgado, se fijó día y hora para su realización. No obstante, uno de los informantes, no solo aceptó solícita y animadamente, sino que reservó un tiempo y un espacio especial para que la entrevista se consumara, la que discurrió amenamente; mientras que con el otro, surgió la necesidad de ofrecer su cancelación en el segundo encuentro, dado el grado de contrariedad y disgusto que transparentaba el informante. El ofrecimiento fue desestimado y en el transcurso de la conversación quedó al descubierto su acérrima molestia por el tema de la investigación que se realizaba y no por la entrevista en sí. Terminó brindando escuetas pero tajantes y controversiales opiniones, en el corredor de una de las instituciones, en franca discrepancia con lo que el sistema educativo propone. Véase extractos discontinuos del diálogo que se produjo:

MC: Eh, eh, ¿con el término es lo que usted no está de acuerdo? ¿O con la política?

E: ¡Con el término y la política esa de inclusión! ¡Porque justamente! ¿Cómo vos vas a aislar el término de lo que es la política de país?! ¡Es, es un término de la modernidad líquida, mirá!

MC: Ah… entendí, entendí.

E: Un disparate ese concepto de inclusión.

(…)

E: Porque el término inclusión, si vos me planteas así yo te digo simplemente: ni siquiera vale la pena hablar de inclusión porque no… eh, eh, ya de por sí es un término discriminatorio que hace cualquiera otra… abarca cualquier cosa, menos, lo que debe ser, entonces se mide, se… ¿no? y se diferencia. Si hablara de integración sería otra cosa. Porque políticas de integración han habido siempre en nuestro país ¡pero esta cosa de inclusión! ¡NO! Es como a la fuerza.

MC: Ahhh… ta, ¿entonces usted se inclina más justamente por políticas de integración?

E: De integración. No por esta política de inclusión que lo que hacen es acentuar las diferencias, señalar el diferente.

MC: Ahhh… Ahora sí la entendí. Ahora la entendí, la entendí. Entonces evidentemente no, no considera que haya un perfil para algo que, que no debería existir como propuesta educativa.

E: Claro. (ED24)

El otro docente en cuestión no solamente explicita su alineamiento con la búsqueda del sistema, sino que en el transcurso de la entrevista rememora detalles biográficos que hablan de un interés por el tema desde hace larga data. En un pequeño pasaje de la misma expresa lo siguiente:

La… a ver, sí, comparto totalmente la, el… la búsqueda de la inclusión. Eh…. Yo digo que soy inclusora antropológicamente, epistemológicamente y filosóficamente. Y, y en la inclusión pensada en un sentido amplio ¿no?, en la inclusión pensada desde la vulnerabilidad, desde lo social, lo cultural, y pensada también en la discapacidad. Porque también a veces, este… viste que ahí los conceptos son como eh… polisémicos digamos ¿no? Algunos cuando refieren a inclusión piensan solo en discapacidad, pero yo creo que en, en nuestro país y en este contexto, este hay que pensarlo también a… abierto a distintas situaciones de vulnerabilidad ¿no? Y… en cuanto a las políticas, eh… públicas, sobre inclusión, que… a mí, realmente es un tema en el que vengo trabajando hace tiempo y… conozco incluso, bueno eh… estoy vinculada por, por compañeras a la Comisión Nacional Honoraria, conozco ahora recientemente el Protocolo de Inclusión de Presidencia, la ley, los… la, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, todo eso,… (ED23)

Los demás docentes del Seminario de Dificultades de Aprendizaje sin llegar a ser tan rotundos como el anterior, exteriorizan también su adhesión a la propuesta de enseñanza inclusiva. Pero la existencia de uno con un perfil de oposición, entre los seis de las tres instituciones de formación seleccionadas, no ha resultado un dato menor a los efectos de este estudio. Muy por el contrario, tal situación deviene en un analizador. Como expresara hace ya mucho tiempo Fernández (1994) no solamente los instrumentos o técnicas expresamente construidos, permiten desentrañar significaciones ocultas en la dinámica de las instituciones educativas, sino que también lo pueden hacer, hechos no programados, anómalos o rutinarios.

En ese sentido se concibe que es esta una situación especial por diversas razones. En primer lugar, porque si se considera todas las posiciones estructurales de los sujetos seleccionados como informantes, la de los encargados del seminario que, de acuerdo al diseño, concentra los contenidos más directamente vinculados con la educación inclusiva, es la que queda inmediatamente al relieve. Esto se maximiza porque desde este estudio también se corrobora que, en la implementación del plan, ante la ausencia de otras vertientes formativas, el seminario condensa las intenciones formativas de los futuros profesionales en cuanto a inclusión de estudiantes con dificultades y también en cuanto a enseñanza inclusiva en general. Por tal razón, esta especie de disrupción en su valoración y validez (porque no se puede pensar en ella sin la inclusión educativa) en encargados de llevar adelante el elemento nuclear de formación en el tema inclusión en el desarrollo curricular, se percibe como una barrera, que como tal, es soslayada en el funcionamiento institucional y sistémico.

Esta percepción se robustece al constatar que la contradicción intrínseca, de poseer, en la principal unidad formativa sobre el tema a un actor que es contrario a la formación que se quiere brindar, se permea luego en los discursos de alguno de los practicantes que se entrevistaron en la institución que lo abrigó, los que perciben a la enseñanza inclusiva como una opción y no como una prescripción. Esto último se reafirma también, a través del relato de uno de los docentes del seminario acerca de una experiencia de aula acaecida el mismo año de la entrevista (ya mencionada precedentemente de forma superficial), en la que un aspirante se retira de su clase luego de que esta expresara su alineación con el enfoque inclusivo de enseñanza, explicitando antes de hacerlo, su disconformidad por tener un docente portador de tales convicciones, situación que deja entrever la existencia de quienes no las tienen.

Tal como se expresó, se concibe que situaciones de esta naturaleza resultan ser un importante analizador ya que denuncia una notoria fisura en la apuesta formativa del Plan 2008. En efecto, pese a la impronta de derechos humanos que la gran mayoría de los docentes del seminario les dan a sus clases, como se expresó en apartados precedentes, la colisión ideológica que institucionalmente está también presente, funda brechas tan ensanchadas, que transforman el obvio derecho a la educación para todos, en una opción y no en una obligación correlativa de ese derecho. Esto quedó de manifiesto en la experiencia vivida con la referida aspirante, ya que, de acuerdo al relato del docente del seminario esta, haciendo uso de esa opción, se retiró a cursar el seminario con quien no emitiera su consenso con ideales inclusivos.

Mirado el escenario educativo desde este tipo de situaciones, no parece ser tan evidente para los formadores de formadores, que además de que el derecho a la educación inclusiva y de calidad es un derecho estipulado por normas nacionales e internacionales, por el que bregan diversos organismos internacionales, es también un compromiso asumido por el Estado uruguayo, lo que reafirma algunas reflexiones exteriorizadas en el apartado 4.1.1, en cuanto los fundamentos de esta abstención de responsabilidades.

Es importante recordar en esa dirección, por ejemplo, internacionalmente, a la Declaración de Incheon y su *Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Educación 2030,* cuyo título es: *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* A nivel nacional la ley n° 18437 (Ley General de Educación) y el Código de la Niñez y la Adolescencia son dos de las normativas que subraya el TODOS al que corresponde el derecho a la educación. La primera de ellas en su artículo n° 8 explicita "El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social…"

Pero desde una formación inicial que tácitamente permite en ella la bifurcación de perspectivas: de inclusión y de integración, cabe la posibilidad también de que el derecho a la educación sea interpretado por los aspirantes que se forman en esa disyuntiva, como un derecho a la educación segregativa, tal cual lo propone el docente formador del seminario cuyas citas se transcriben en páginas precedentes. No obstante, tal "derecho" no solo no tiene presencia en los instrumentos normativos, sino que resulta una propuesta transgresora a todo documento jurídico nacional e internacional existente. Resultaría además antropológicamente inaceptable, ya que en esa propuesta subyace la idea de que hay seres humanos inferiores, por determinadas diferencias que la sociedad demarca, a los que se les veda la posibilidad de compartir sus procesos de aprendizajes con otros capaces de lograr procesos de aprendizajes "superiores".

Pensando además en que la educación va edificando el tipo de sociedad en el que vivimos, resultaría también contradictorio con las más elementales bases democráticas y con el ideal de sociedad al que se aspira. Como expresa Maturana (2002) "pensamos que el propósito de la educación no es ni debiera ser preparar a los niños para que sean miembros bien integrados de la comunidad a la cual pertenecen; han de surgir espontáneamente como

tales como un resultado natural de su crecimiento como miembros integrados a ella" (pp. 65-66).

La formación inicial es un factor clave para todas estas aspiraciones, por lo que valores y concepciones antropológicas opuestas a los principios de la pedagogía inclusiva, en un modelo de formación que se presenta como de adicción (Stayton y McCollum, 2002) como se expresó anteriormente, en, justamente, el elemento "adicionado" no puede dejarse de valorar como una barrera de insoslayable referencia.

4.1.3.6 El seminario Dificultades de Aprendizaje y Aprendizaje e Inclusión: desborde y falta de equivalencia entre formación y realidad de las instituciones medias

La variopinta gama de saberes que confluyen en esa minúscula porción del diseño que ocupa el seminario, se acentúa con la gran variedad de situaciones que se presentan en los escenarios de práctica docente y que los aspirantes vuelcan en él, principalmente cuando cursan en forma coetánea ambos dispositivos curriculares, agudizando la insuficiencia que se deriva de su ya escueto tiempo pedagógico. Son en general situaciones que inciden en los aprendizajes, pero cuya etiología no se circunscribe a las que ocasionan lo que se conceptualiza aquí como dificultades de aprendizaje.

Por tal razón, al apreciar el desarrollo curricular del Plan 2008, el seminario, además de resultar el elemento más comprometido con la inclusión, emerge como un gran receptáculo de todo tipo de dificultades de enseñanza y no solamente de las dificultades de aprendizaje en sentido estricto. Y, ante la saturación de temáticas que lo componen, caben variadas interrogantes como: ¿se podría concebir en una sociedad democrática como la uruguaya que alguno de los tópicos mencionados no es importante?, ¿no son todos ellos importantes para la formación de docentes inclusivos?, ¿puede ser pospuesto el interés sobre las modalidades de aprendizaje de un estudiante que tiene Síndrome de Down, por ejemplo?, ¿puede obviarse la situación de rezago de un estudiante originada por algún tipo de adicción que enfrenta?, ¿puede evadirse la perspectiva de derecho?, ¿pueden no hacer parte de una forma u otra los valores inclusivos? La respuesta a estas y otras interrogantes viene dada en parte, por el cambio de perspectiva del seminario que pasa a tener como objetivo en su nueva versión: "aproximar a los estudiantes a la complejidad del abordaje del aprendizaje en clave de inclusión y diversidad" (Expediente n° 2017-25-5-007670, p.2) y no solo a las dificultades de aprendizaje.

Pero, por las particularidades expuestas en los apartados precedentes, se puede llegar a afirmar que dicha "aproximación" es muy endeble tanto en lo que respecta a dificultades de aprendizaje como a dificultades de enseñanza originadas en la diversidad de situaciones singulares de sus aulas. Sobre esta realidad se podría conjeturar que la asignatura Didáctica debiera absorber gran parte de esa afluencia de necesidades formativas, y quizás así lo sea, pero hasta el momento por lo menos, ello no minimiza el desbordamiento del seminario.

Cabe recordar también que, a la versatilidad de temas que resuenan en el seminario que no hacen a las dificultades de aprendizaje, se suma la falta de formación específica de los docentes que se hacen cargo de él, en cualquiera de sus versiones. En efecto, la amplia mayoría de los receptores reivindican más experticia en estos docentes, a los que no siempre perciben "calificados" para el cargo. El caso presentado en páginas precedentes en el que confluyen valoraciones muy positivas de algunos egresados hacia la figura de un docente del seminario y la alusión de un practicante a un sub aprovechamiento de la certificación que posee su docente, por el escueto tiempo pedagógico que se dispone, son las excepciones. Este último expresa que:

> *En mi caso en particular, eh, mi docente es psicóloga, entonces estaría bueno que se pudiera trabajar mucho más tiempo y de otra forma, aprovechando que la persona es una persona formada y que ha trabajo, ella justo ha trabajado mucho con dificultades de aprendizaje. Entonces está bueno y realmente no lo podés aprovechar, es imposible.* (EB22)

Pero en general los practicantes, desde una posición sincrónica que les brinda más posibilidades de realizar una valoración sin interferencias por la acción del tiempo, valoran en forma considerablemente depreciada la función de estos docentes para el desarrollo de sus prácticas pre profesionales. En efecto, en la encuesta, ante la afirmación de que el docente del seminario es una figura crucial para las decisiones que implementan en el aula en su año de práctica, más del 70 % en las instituciones 1 y 2 y más del 50% en la 3, se mantiene en desacuerdo o total desacuerdo con ello.

En definitiva, el seminario se presente como una unidad formativa trascendente para la formación en dificultades de aprendizaje, que no siempre cuenta con docentes con formación académica sobre el tema, que no siempre acompaña temporalmente a la práctica y en el que resuenan fuertemente todo tipo de dificultades educativas presentes en los ámbitos medios, lo que denuncia una falta de equivalencia entre la oferta curricular que brinda el Plan 2008 para atender la diversidad de los ámbitos laborales y las necesidades que se proyectan desde esos mismos ámbitos.

4.1.4 Otros elementos del diseño curricular: aportes no focalizados

En la disgregación expuesta en páginas precedentes, el seminario se erige como el principal acervo de los temas referidos a dificultades de aprendizaje, inclusión, atención a la diversidad. Es el elemento del currículo al que los receptores asignan función formativa, por escueta que sea esta. No obstante hay indicios, en casos muy puntuales, de la presencia de aportes provenientes de otras unidades del currículo explícito.

En efecto, ante la inquisición sobre otros insumos o elementos formativos emanados del trayecto de cuatro años, aparecen alusiones a Psicología, Sociología, Pedagogía y Legislación, asignaturas integrantes del NFPC. Véase estos ejemplos seleccionados como los más indicativos de una contribución existente:

> *Sí, por ejemplo Legislación, por ejemplo las leyes qué dicen que hay que incluir, la inclusión y etcétera etcétera. Algo de pedagogía de educar en la diversidad con algún pedagogo. Pero tampoco herramientas prácticas ¡prácticas!* (EB21)

> *Las materias de educación, yo siempre digo me aportaron muchísimo, en lo que tiene que ver con: considerar el contexto, considerar eh, la familia, lo que no todos provenimos del mismo lugar, ni del mismo punto de partida. El bagaje cultural de cada uno, pesa ¿no? Las prioridades, el apoyo familiar. Eso siempre lo digo, que era algo que para mí no, no estaba tan claro. Yo siempre fui una estudiante eh, muy aplicada en el liceo, desde esas que sí mandabas estudiar al otro día estudiaba y punto. Y en mi casa siempre hubo libros, entonces yo no conocí esa realidad de eh, de repente no estudiaste porque este, hoy tenías hambre ¿no? Entonces, en esa parte, para mí el que no estudiaba y no pasaba de año era culpable de su propia suerte ¿no? Y en esos cuatro… eso habla de un desconocimiento total de lo que es eh, Sociología de lo que es... Y las materias de tronco común me abrieron impresionantemente la mente, en eso me ayudaron, me apoyaron. Eh, y cambie totalmente mi forma de ver, y sin eso no podría evaluar correctamente. Pero lo que, bueno, creo que eso es atención a la diversidad ¿no?* (EA(1)12)

> *El seminario, pero nosotros no sólo en el seminario sino que nosotros también en Psicología, en segundo año, este, es un tema también, que se trata, o sea, el segundo parcial me acuerdo, en el segundo parcial de este, de Psicología de segundo año nosotros, de Psicología Educativa, nosotros tuvimos eh, era llevar a la práctica justamente una dificultad que, detectar una dificultad, hacer un análisis de esa dificultad y hablar sobre esa dificultad y ver, buscar las herramientas para poder, este, sobrepasar ese problema, esa dificultad de alguna manera. Entonces ya desde segundo año empezamos a escuchar ese concepto nuevo, eh, hablar de que ya no es todo igual, y que somos, más allá de que somos un grupo heterogéneo y un montón de cosas, que hay dificultades que, que hacen la diferencia en la forma del aprendizaje. Ya en segundo año nosotros ya lo hablamos y después de eso bueno obviamente se termina de concluir y realmente lo ves a fondo y ya ves la parte legal y ya ves un montón de cosas en el seminario de cuarto año. Ahí es donde realmente tenés todo el contenido ese, exclusivo para eso.* (EA(2)37)

> *Si, en segundo año, en Psicología eh... de la educación, si no me equivoco o evolutiva. No evolutiva era de primero. De la educación en segundo eh, también la, la profesora tocó algún aspecto de las dificultades de aprendizajes, eh... trabajamos algo del sistema nervioso central. Y ella específico, específico algún que otro aspecto, y cómo funciona el cerebro de un disléxico por ejemplo, y que eso también fue, fue un aporte pero después en las demás asignaturas no.* (EA(1)213)

En general, y salvo casos excepcionales como el inmediatamente precedente, desde estas asignaturas se busca contrarrestar, a través de algunos contenidos que les corresponde, la visión unifactorial de los procesos de enseñanza aprendizaje, de la que se deriva la concepción

de que ante una enseñanza se produce invariablemente un aprendizaje, desconociendo la existencia de diversos otros factores que inciden necesariamente en él. La contribución de estas se centra básicamente, por lo tanto en la búsqueda (teórica) de desestandarización del sujeto aprendiente.

En cambio las asignaturas específicas (exceptuándose Didáctica que se encuentra en este sub grupo pero que con la triangulación de datos se posiciona de forma diferente) resultan las cenicientas del diseño curricular en cuanto a su contribución para la arista de la formación que aquí se centraliza. Se identifican en los discursos de los receptores, raras excepciones como las que siguen:

> *Yo tengo una materia que se llama Análisis del Discurso Matemático Escolar, creo que en algún momento se tocó el tema, pero totalmente transversal. Estábamos analizando los discursos matemáticos y ta, sí a veces se equivocan en esto porqué hay una dificultad de aprendizaje, seguimos de largo. Algo así, ponéle.* (EA(2)212)

> *Este, entonces, hay algún profesor que, que te, en la institución dos, nos enseñaba de alguna manera, bueno ustedes, por ejemplo, no sé dando en biología celular o, capaz que un día vos fuiste a aprender algo en particular y la profesora lo dio de una manera, y dijo: "en el día de mañana ustedes tienen que tener en cuenta, esto y esto para..." En ese sentido.* (EA(2)218)

> *... puedo hablar sobre lo que más me aportó, que creo que fueron las materias específicas. Las asignaturas específicas. Principalmente Didáctica, porque, mal o bien, eh… nosotros hablamos sobre ese tipo de cosas. En Lingüística también trabajamos este año por ejemplo, eh... dificultades de aprendizaje, en base al entender la lengua, ya sea dislexia... y otro tipo, que hay varias. Eh... muchas están conectadas a la dislexia, son parecidas también, por lo menos las que trabajamos. Y... ta, ahí trabajamos también, este, como, eh, trabajar con alumnos que tengan estas dificultades, qué tipo de actividades les puede servir* (EB17)

El eco de lo que se propone el sistema en estas asignaturas es tan escaso que a través de ellas solo es posible hablar de un discurso que comienza a permear muy tenuemente la formación inicial. El saber disciplinar tal cual se analiza en próximos apartados es el que tiene un valor ampliamente preeminente, y las asignaturas específicas representan una especie de celdas que lo contiene. De ahí su mayor desvinculamiento, ya que se concibe que su función es otra.

Desde la vertiente de datos cuantitativa es evidente también, en cualquiera de las instituciones estudiadas y sus contextos, la escasa contribución de estos dos importantes bloques de formación que integran el diseño, para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje. En efecto ante la aseveración de que las asignaturas que conforman uno u otro trayecto, según el caso, les han brindado aportes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje, la amplísima mayoría de los receptores se mantiene en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con ello, tal cual se puede observar en las Tablas que siguen.

Tabla 6

Percepciones de los practicantes sobre los aportes de las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común y sobre las específicas de las disciplinas de formación, del Plan 2008

Asignaturas del NFPC						Asignaturas específicas de las disciplinas					
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
P. Inst. 1	31	22	30	17	0	P. Inst. 1	34	25	16	17	8
P. Inst. 2	39	31	16	9	6	P. Inst. 2	37	16	21	17	9
P. Inst. 3	29	27	29	16	0	P. Inst. 3	31	31	25	9	4

Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Tabla 7

Percepciones de los egresados sobre los aportes de las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común y sobre las específicas de las disciplinas de formación, del Plan 2008

Asignaturas del NFPC						Asignaturas específicas de las disciplinas					
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
E. Con. 1	32	34	19	13	2	E. Con. 1	41	26	20	9	4
E. Con. 2	38	35	19	8	0	E. Con. 2	43	27	19	11	0
E. Con. 3	47	20	22	11	0	E. Con. 3	44	27	16	9	4

Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Pero esos mismos datos permiten observar que, en general, mientras los egresados son más extremos en cuanto a los menguados aportes de estas asignaturas, los practicantes tienen una visión más favorable hacia ellas. Muchos son los factores que pueden incidir en esto, uno

de ellos, la temporalidad que permite a los practicantes rememorar particularidades de la formación, que los egresados con el paso del tiempo las fueron olvidando. Otro, puede estar asociado a la mayor aprehensión de la complejidad del aula que poseen los egresados, adquirida con la experiencia en diversos grupos e instituciones, que los lleva a minimizar los aportes de la formación, al contrario de los practicantes que lo ven en general desde un año de experiencia, en un solo grupo, el de la práctica autónoma. Pero también se puede inferir de esta diferencia que el paradigma de la inclusión viene permeando la formación y que es un tema un poco más presente en las aulas de la formación inicial de los últimos años.

De cualquier forma, la percepción de contribución de estos dos bloques de materias para la educación inclusiva desde esta vertiente de datos, también refleja mínimos atisbos en ambas categorías. Tales contribuciones emergen como un trabajo residual que, empero, teniendo en cuenta el panorama encontrado, donde coexisten actores que aún conciben a las propuestas segregativas como una opción, con formadores que están en una situación de enajenamiento en cuanto al compromiso que implica la educación inclusiva, asoman como una esperanza.

4.1.5 Las Didácticas: reivindicaciones y contribuciones

Las asignaturas, Didáctica I, Didáctica II y Didáctica III, de segundo, tercero y cuarto año, respectivamente, como se ha expresado, conforman el trayecto formativo Didáctica-Práctica docente. Los docentes del curso teórico de Didáctica tienen concomitantemente la responsabilidad del seguimiento de la práctica de los estudiantes en las instituciones de enseñanza media en las que estos realizan las mismas. Tienen horas asignadas a esos efectos y un número mínimo de visitas a realizar. Son, por lo tanto, el principal e ineludible nexo entre las instituciones de formación y los ámbitos de desempeño efectivo. Pero muchos de ellos se desempeñan también profesionalmente en estos últimos, por lo que no conocen la realidad de sus aulas solamente a través de sus practicantes. De hecho, es esta la única asignatura del currículo del Plan 2008 para la que se exige experiencia previa en los ámbitos para los cuales forman.

Considerando las asignaturas del NFPC y las demás específicas, la Didáctica asume a través de los discursos de los receptores, pero también del de los de otros actores educativos, una jerarquía especial. Esto se deriva no solamente del hecho de que es una unidad curricular visualizada como con mayores posibilidades que las demás de contribuir en la formación, en

cuanto a la arista que aquí interesa, sino (y principalmente) porque también es hacia la que egresados y practicantes vuelcan las demandas más concretas. Véase, por ejemplo, las expresiones que siguen:

> *Este… lo que sí veo es que la preparación que nos dan acá en "la institución 2", por ejemplo los, los docentes que egresamos de —no sé cómo será en magisterio y en otros ámbitos— es, este, es muy poca y muy teórica, digamos. O sea no hay un este… Por ejemplo en Didáctica no tenemos ningún tipo de de propuesta para que nos evalúen o nos den algún, algún lineamiento de cómo trabajar con este tipo de dificultades. Ni se aborda siquiera. A mí nunca me pasó ni nadie me comentó que le pasara.* (EB23)

> *Y tipo, para mí él debe es Didáctica.* (EA(2)212)

Cabe recordar además, que existen docentes formadores que también consideran que la responsabilidad formativa para atender a la diversidad presente en las instituciones de enseñanza media, es de la asignatura Didáctica, tal como se ha expresado en apartados precedentes. Y esta imposición se ve acentuada por la carencia de formación didáctico pedagógica de muchos de estos docentes de los institutos de formación, aunque solamente uno de ellos llega a afirmar ambos presupuestos, esto es, asume desconocer qué es la didáctica por la naturaleza de su formación de grado, pero supone que es un encargo que le corresponde a ella.

Los docentes entrevistados que tenían a su cargo la asignatura, por su parte, consideran que en algún grado cooperan para que sus practicantes avancen en cuanto a prácticas inclusivas, tal cual lo permiten ver los extractos que siguen:

> *Yo creo que sí, que colaboro en eso ¿ta? porque yo los visito después, pero yo no estoy con ellos en la clase todos los días. Entonces ¿qué pasa? ellos después vienen y me cuentan cómo les fue con esa propuesta y con esa orientación. Algunos obtienen resultados inmediatos, otros lleva un proceso más largo. Pero me parece que en esto consiste ¿verdad?, en que lo conversemos acá, veamos las posibilidades y hacerlo desde la disciplina en la clase*. (EE21)

> *… aporta si, desde la Didáctica. Igual yo no tengo muchos elementos específicos, ehh, ya te digo lo hago más por sentido común, por lectura fuera de la asignatura, vamos a decir, por situaciones y por la experiencia más que nada…* (EE32)

> *Considero que sí. Que cuando uno hace un abordaje diferencial, por ejemplo, en Didáctica de las diferentes estrategias para la enseñanza y trabajas ese, esa variedad de recursos, por ejemplo, lo de las tecnologías, de cómo diseñar objetos de aprendizaje que sean accesibles. En ese sentido creo que hacemos contribuciones. El... las diferentes maneras de, de por ejemplo, de enfocar un tema, de tratar de que no reproduzcan prácticas tradicionales, de que puedan usar nuevos dispositivos, o nuevos recursos. Yo creo que son herramientas que apuntan, no solo a las dificultades del aprendizaje sino a tratar de abarcar los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes. Creo que la tecnología en ese sentido nos ha abierto una importante gama de oportunidades.* (EE36)

Pero los receptores perciben esa contribución de forma notoriamente más menguada. Aun así, es la asignatura que contrastada con las del NFPC, y el resto de las demás específicas, se posiciona de mejor forma, tal cual se puede observar en la tabla que sigue:

Tabla 8

Percepciones de practicantes y egresados sobre la contribución de la asignatura Didáctica

Didáctica						Didáctica					
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
P. Inst. 1	22	20	25	22	11	E. Con. 1	21	34	25	21	0
P. Inst. 2	19	29	22	21	8	E. Con. 2	16	24	24	19	16
P. Inst. 3	19	22	30	19	9	E. Con. 3	34	27	25	14	0

Nota. En porcentajes por niveles de la escala. (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

De igual forma los docentes que se encargan de estos cursos se proyectan como figuras que brindan, en general, más auxilio en el trabajo que realizan, ya que 39% de los practicantes de la institución 1, 43% de la 2 y 35% de la 3, está de acuerdo o totalmente de acuerdo que sus docentes de Didáctica los han ayudado en el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje en los contextos de práctica. Con los graduados que se encuentran alejados de las relaciones educativas de formación, y por lo tanto sin ningún tipo de restricción para seleccionar sus opciones pero también con mayores limitaciones para identificar aportes por el factor tiempo, las frecuencias antes mencionadas descienden considerablemente, esto es, ante la afirmación de que sus docentes de Didáctica contaban con una formación que permitía auxiliarlos en el desarrollo de prácticas inclusivas durante el trayecto formativo, estos, en las mismas categorías solo alcanzan un 24% en el contexto 1, un 25% en el 2 y un 15% en el 3. Por lo tanto la visión de contribución de estos profesores mengua en un 15% entre los practicantes y los graduados en la región 1, en 18% en la región 2 y en 20% en la 3.

Se suma a lo anterior la percepción de que estos docentes, como en el caso de los del seminario, no tienen la formación adecuada, por lo que esa ayuda debe ser interpretada con el telón de fondo de lo que es la propia función que tienen, esto es, son docentes que acompañan, orientan e incluso supervisan a los practicantes durante todo el año lectivo en cuanto al desarrollo de sus prácticas en general. En efecto, con ese trabajo más sostenido en el tiempo que realizan con los practicantes, los profesores de Didáctica deben afrontar la

heterogeneidad de las aulas que les llega a través de ellos, pero la falta de preparación específicamente en dificultades de aprendizaje, asumida por algunos y sentida por sus discípulos, reduce las posibilidades de guiar la construcción del conocimiento profesional a partir de las situaciones concretas que la heterogeneidad ofrece. Obsérvese, por ejemplo, las expresiones que siguen:

> *No, de otra parte, no. Sí recurrí un poco al profesor de Didáctica, obviamente. Él tampoco tenía mucha idea, lo que es más, me dijo 'en realidad no tengo mucha idea porque nunca me ha interesado demasiado'. Eh… por lo menos fue sincero ¿no? (risa) Y me dijo: 'sí una vez fui a un lugar que me dieron un artículo que está bueno' y me lo mandó. Ta. No fue que no hizo nada pero bueno tampoco me auxilió demasiado.* (EB22)

> *No hubo opción de presentar trabajo con anterioridad al trabajo final, como para que ella pudiera ir visualizando que era lo que nosotros íbamos elaborando y, elaboramos el trabajo un poco con la ayuda de una profesora de segundo año de Didáctica, que tuvimos, Didáctica II, y, con la profe de Didáctica III, eh, con la salvedad que esas dos docentes también desconocen un poco como orientarnos, que nos lo dijeron, en este tema, o sea que tu imagínate (risa) como nosotros llegamos a terminar ese trabajo del seminario. Y bueno, tuvimos la entrega del trabajo la semana pasada, y, fue un trabajo, desde mi forma de ver, muy pobre. Quedé muy desconforme con el trabajo que entregué.* (EB39_18)

> *Claro, si teníamos algún caso puntual en la práctica, este, lo que hacían los profes de Didáctica era mostrarnos herramientas o…o, por ejemplo, este, yo tenía, el año que hice, el primer año que hice la práctica de cuarto de informática tenía el chico con dislexia, entonces, este, la profe de Didáctica me, me mostró, me hizo, me dio a conocer ciertas páginas donde él podía practicar esto de las palabras ¿ta? Este…lo, lo investigué yo un poquito más y después si lo incluimos en el aula y que fue una de las estrategias que usamos para que ese chico no estuviera perdido, que las palabras no... este…trabajamos con talleres de video juegos y demás y él necesitaba escribir bien ciertas palabras.* (EA(2)35)

El posicionamiento diferente ante las demás asignaturas específicas y las del NFPC de la Didáctica se sustenta como se ha expresado, en la idealización y concomitantemente la exigencia de mayor contribución de esta, para el despliegue de prácticas inclusivas, porque desde la dimensión empírica su aporte se simplifica en una especie de asistencia a aquellos que durante su práctica de cuarto se encontraron con un caso específico de dificultad en el aprendizaje.

El alcance de sus aportes así percibido permite inferir dos particularidades más sobre el desarrollo de esta asignatura en el currículo. En primer lugar, que no se desprende de los datos obtenidos la existencia de procesos educativos programados que abarquen la totalidad de los estudiantes, y que hayan permitido que aquellos que no identificaron casos en sus grupos de práctica, pudieran avanzar en su formación en cuanto a dificultades de aprendizaje. En este sentido muchos son lo que expresan no tener o haber tenido casos en sus grupos como se ha expresado, aspecto que se agudiza si se considera que una de las opciones que tienen para realizar la práctica es en Bachillerato, nivel en que la exclusión muchas veces ya se ha consumado.

En segundo lugar, no se desprende tampoco de los datos obtenidos, actividades programadas y articuladas entre el seminario y Didáctica, como ya se ha expresado anteriormente. Se detecta incluso algún cruce de opinión sobre los desempeños correspondiente a un espacio y otro, hecho que solo viene a reafirmar la carencia de esa articulación. Las expresiones de este profesor de Didáctica y las de un profesor de seminario que le sigue, ambos de la misma institución de formación, así lo evidencian:

> *Viste por ejemplo yo que tengo cuartos, ellos no, no hacen mención a ese seminario. O sea como que… la percepción que tengo es que todavía no… no está logrando aportar al practicante.* (…) *Pero no veo que impacte realmente, lo que se dice bueno traen lo del seminario a Didáctica no, eso no le he visto.* (EE21)

> *A mí me llama la atención, llegan a cuarto desconocen por ejemplo la circular de adecuación, de, de atención a la diversidad en secundaria. Desconocen todos los recursos que tienen en el Departamento Integral del Estudiante. Les hago entrar a la página, abrir, mirar, ver los ejemplos. Llegan a cuarto ¡no saben que eso existe!* (ED23)

En otra institución se encuentran también docentes que desde ambas posiciones refieren a la necesidad de coordinar acciones, y lo visualizan claramente como una necesidad, pero perciben siempre a determinadas particularidades del diseño curricular del Plan 2008 como obstáculos para ello. En ese sentido argumentan, por ejemplo:

> *Porque no hay horas destinadas ¿no? eh… nosotros dentro del seminario no tenemos ni horas de departamento, ni de coordinación, no participamos de coordinaciones, entonces en ese sentido queda como aislado ¿no? Y a mí me parece fundamental en, en este proceso de cambio ¿no? que si hablamos de que un, sea un seminario o lo que fuera ¿no? eh, a trabajar la inclusión me parece que tiene que estar, eh… básicamente integrado a lo demás, ser como transversal, porque sino es como que, eh… inclusión pero, eh… y queda como excluido*. (ED36)

Cabe precisar no obstante que, si bien se pudo constatar que la articulación entre Didáctica y el Seminario de Dificultades de Aprendizaje, era inexistente en el año 2017 en cualquiera de las tres instituciones de formación a las que se accedió, en el 2018 se comienza a revisar esta situación (con el seminario ya como de Aprendizaje e Inclusión) de acuerdo a lo informado por el director de una de esas instituciones, en la que se instituyeron reuniones periódicas entre ambos grupos de docentes. No se cuenta no obstante con información acerca de cómo se está implementando en cuanto a la formación de los practicantes, ya que las entrevistas a todos los docentes del seminario y también a docentes de asignaturas específicas, donde se encuentran algunos de Didáctica, ya se habían realizado el año anterior. Tampoco se extrae de los datos obtenidos que esto se haya extendido a las otras dos instituciones.

La Didáctica es el segmento curricular donde confluyen las particularidades y los problemas concretos del aula, donde el aspirante hace sus primeros ensayos in situ y por lo tanto donde irrumpe la brecha entre todo el bagaje teórico recibido y las particularidades del aprender de todos los estudiantes, o lo que es lo mismo, es el espacio donde la teoría empieza

(o debería empezar, mejor dicho) a ganar sentido. La Referente sobre el tema refiere a esta situación al expresar:

> *Pero creo que cuando los docentes, el clic o el quit del asunto está, que cuando los docentes se encuentran ante una situación ¿no? de, de algún estudiante con alguna clase de dificultad, este, eso genera, este, un, un replanteo entorno a los temas de inclusión y, y de diversidad. Este y ahí es cuando surgen o emergen estas, eh, digamos situaciones en las que bueno, o, o solicitan alguna clase de acompañamiento, de orientación.* (ER1)

Pero, pese a la trascendencia de la práctica para el avance en la formación, a través de los discursos de los receptores se delimitan una serie particularidades que desmerece su valor formativo específicamente en cuanto a dificultades de aprendizaje y sitúa también en un nivel muy bajo las contribuciones antes señaladas. Algunos aluden no solo a un apego a los contenidos teóricos del curso de Didáctica, sino a un desconocimiento de los docentes de lo que muchas veces realmente sucede en las instituciones de enseñanza media por estar estos alejados de ella como profesionales por mucho tiempo. Sobre esto último, es menester aclarar que si bien es un requisito tener experiencia para acceder al cargo de docente de Didáctica, como se expresó, no existen exigencias en cuanto a su continuidad luego de cumplir el mínimo necesario que le permitió acceder a dicha cátedra.

> *No, porque me acuerdo que en la clase de Didáctica hablábamos sobre otras cosas, no hablábamos mucho sobre los chiquilines, sino más que nada sobre el programa, sobre el cómo trabajar tal tema, pero no hablábamos muchos sobre los estudiantes en sí.* (EA(1)211)

> *… en Didáctica… no se… no se tocó mucho el tema. O sea puede ser que habláramos más de los chicos que tendrían problemas de conducta, que ta, que más o menos uno, ¿no? entre hablando con la familia y todas esas cosas uno la va arreglando, pero, con problemas de aprendizaje ni siquiera en la práctica en didáctica no, no. O sea yo, yo sentí un vacío. En ese sentido un vacío total.* (EA(1)38)

> *Entonces, por ejemplo, no… no se nos plantea cómo proponer una clase para alguien que tiene una adaptación curricular, o para un chico con baja visión. Se nos explica en qué consisten sus dificultades, sus problemáticas o… porque tenemos dificultades generales y específicas, pero no cómo eh, darles la clase. No hay didáctica, es eso lo que lo que te quiero decir ¿viste? Entonces sabés de qué va su problema pero de repente no sabés cómo abordarlo educativamente, cómo prepararle la clase. Eso no se enseña acá ¿entendés?* (EB23)

> *Y creo que capaz que mis profesores no me lo enseñaron, no me lo dijeron porque desconocen. Hay gente que hace tanto que no trabaja en Secundaria que está atornillado en las Didácticas hace tanto tiempo y no tiene noción porque (…) por eso pero digo que ¿qué pasa? que hay docentes que no tienen contacto con la realidad.* (EA(1)13)

En ese panorama, un único ejemplo se extrae de los discursos de todos los receptores que muestra indicios de que desde la Didáctica se apunta a formar para que las prácticas docentes resulten menos excluyentes, léase pues, el extracto que sigue:

> *Bueno sobre todo en, en cuarto año, en el último año, la profesora de, de Didáctica, eh, que nos hacía un seguime, un seguimiento como, como que fuera un inspector digamos en ese año, eh, siempre nos revisaba cuando iba a ver los escritos por ejemplo, que tuviéramos propuesta adecuada y propuesta, y la propuesta común digamos, básica, eh, nos pedía que trabajáramos en un blog en la clase, y, y en ese blog tenía que tener distin, teníamos que subir material con distintos formatos para, para que cada uno eligiera el que le pareciera ¿no? Eh, el mismo tema trabajado a partir de un texto, otro trabajado con una imagen, otro con un audio, otro con un video. En ese, en esa, en esa materia aprendí mucho con*

esa docente, pero porque ella decidió trabajarlo de esa forma, no es que tampoco a ella desde Didáctica le exigen eso. (EA(1)213)

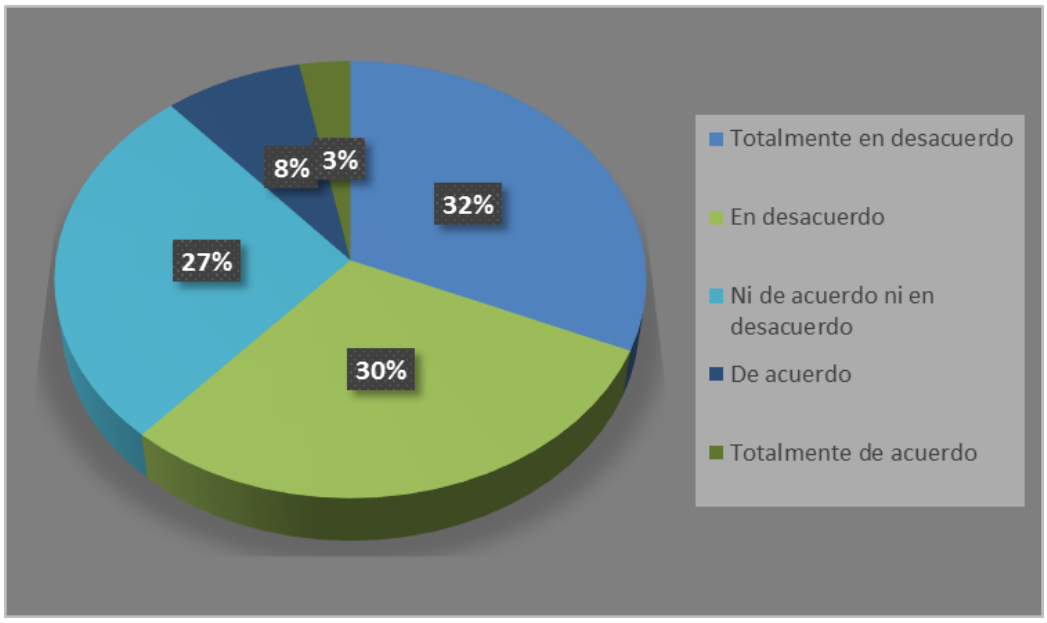
En definitiva, ante las exigencias devenidas de los espacios medios actuales, las Didácticas, si bien referenciadas desde algunos discursos, no logran anclarse en el desarrollo curricular como unidades formativas de relevancia, ni acompasan tampoco el desarrollo del seminario, y se erigen en el escenario curricular como las unidades a las que se les realizan, por otorgárseles mayores responsabilidades formativas, las mayores reivindicaciones. Ocupan una posición cargada de expectativas que, en los hechos, aún no han alcanzado. Pero más allá de lo que no ha alcanzado, lo que también denuncia esta posición es la aun mayor desvinculación de las demás asignaturas con el tipo de formación que se propone el sistema educativo uruguayo.

4.1.6 Los cuatro años de formación del Plan 2008: percepción general y proyecciones derivadas

De acuerdo a algunas de las acepciones de la RAE, el término percibir implica recibir por los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas y a través de ello comprender algo. Desde la psicología y otras ramas del saber es la función que posibilita interpretar con el auxilio de los sentidos la realidad circundante, y para autores como Marina (1993) "percibir es dar significado a un estímulo" (p. 43). En esa dirección ante la solicitud de valoración específica sobre los aportes de los cuatro años de formación del Plan 2008, para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas de enseñanza media, realizada tanto a practicantes como a graduados, estos exteriorizan una percepción sumamente negativa sobre él mismo. En efecto, la búsqueda de aprehensión más integral de percepciones sobre este plan no falsea, sino que, por el contrario, parece condensar lo que se ha descripto en forma analítica y desglosada en el presente capítulo y ratificar sus grandes insuficiencias y sus grandes vacíos. Las gráficas que siguen ilustran la percepción general sobre la formación recibida para el desempeño efectivo en instituciones medias en cuanto a la arista de formación que en este trabajo interesa.

Figura 16

Percepciones de los practicantes sobre la formación recibida a través del Plan 2008

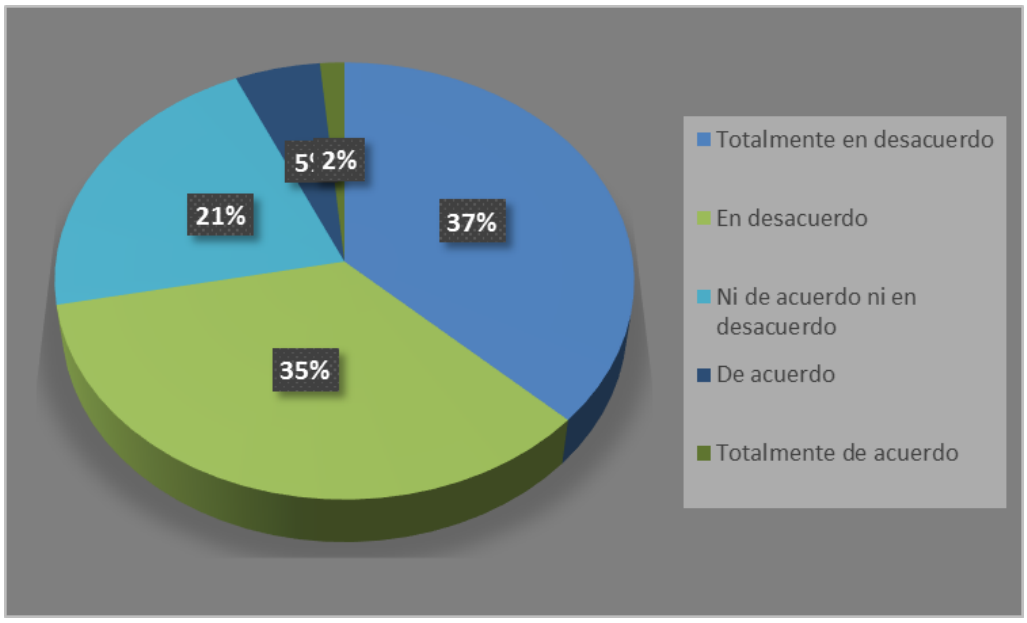


Nota. Afirmación a la que fueron sometidos: "En general considero que ha sido satisfactoria la formación recibida en estos cuatro años de formación del Plan 2008 para un desempeño futuro con estudiantes con dificultades de aprendizaje".

De acuerdo a estos datos solo el 11% de los 231 practicantes que componen la muestra, esta de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la formación recibida ha sido satisfactoria para el desempeño profesional con estudiantes con dificultades en los años venideros, mientras que un 27% parece inclinarse por algún tipo de aporte. La frecuencia de cualquiera de estas categorías desciende en el caso de los graduados, los que se expresan de la forma que se representa en la gráfica que sigue.

Figura 17

Percepción de los graduados sobre la formación recibida a través del Plan 2008



Nota. Afirmación a la que fueron sometidos: "En general considero que puedo trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje, gracias a los aportes recibidos durante los cuatro años de formación con el Plan 2008".

Como se puede observar el 7% de los 135 egresados encuestados están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que pueden trabajar con estudiantes con dificultades gracias a los aportes recibidos durante los cuatro años de formación, y un 21% perece percibir alguno. Esta depreciación de los porcentajes en contraste con las categorías respectivas de los practicantes, aunado a la tendencia manifiesta en el análisis pormenorizado de los datos realizada en apartados precedentes, permite interpretar que los egresados tienen una visión menos clemente del plan. Esto quizás, como en los casos anteriores, deba ser comprendido desde la dimensión temporal, dimensión esta que acarrea una natural opacidad ante los posibles aportes antaño recibidos, pero también una mayor relativización de estos por la complejidad vivenciada en los años de ejercicio profesional. No obstante, esta diferencia también puede responder al interés in crescendum que ha adquirido todo lo referido a inclusión, y que se percibe, como se ha expresado pretéritamente, en el propio sistema de formación, y a los ajustes que, en el transcurso de los años se han ido produciendo en la implementación del plan (recuérdese que algunos de la primera generación expresan no haber contado con el

seminario, por ejemplo) que puede estar permeando a las últimas generaciones, aunque, como se puede observar en las ilustraciones anteriores, de forma escasamente significativa.

Pero en ese panorama general surgen algunos otros aspectos de forma más tangencial que se han considerado de relevancia, y, por lo tanto, se han focalizado en la segunda fase de este trabajo. En primer lugar, y quizá como corolario de las insuficiencias que se esbozan en páginas precedentes y de la literatura en boga que refrenda la inclusión educativa y la enseñanza inclusiva, algunos de sus receptores manifiestan buscar alternativas de formación durante su formación de grado. Esas instancias son de diversa modalidad (virtual, presencial) y de diversa naturaleza: cursos formales en instituciones públicas o privadas, o informales (como, por ejemplo, compartir experiencias con los compañeros y visitas a otras clases como expresa el graduado 14 del contexto 1 en los espacios abiertos de la escala que completó).

Más allá de lo controversial que puede llegar a ser la valorización de unos y otros aportes, mirando desde las expectativas gestadas en torno al rol para el que se forman en el momento histórico en que se vive, esto se proyecta como un aspecto favorable, si se lo interpreta como un indicador de introyección de la necesidad de actualización permanente que requiere la función docente. Pero en general, esta formación paralela se proyecta como muy escasa desde los insumos obtenidos a través de las escalas, principalmente en los contextos 1 y 3. Solo en el contexto 2 más del 20 % de ambas categorías de receptores, ante la afirmación de que han contado con algún otro tipo de apoyo importante durante el cursado de la carrera, material, humano o de otra naturaleza, manifiesta estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con ello. No se puede desconsiderar en este caso que es esta la institución que cuenta con un anclaje geográfico recurrentemente valorado como centralizador de las diversas actividades de actualización del país, lo que puede ser un elemento que potencializa la posible construcción de un perfil más activo de desarrollo profesional que la formación viene buscando. Pero, en definitiva, en uno u otro caso, la tendencia general es la de llevar adelante los procesos educativos que involucran las llamadas dificultades de aprendizaje, con los insumos provenientes de la formación inicial.

El segundo aspecto refiere a la presencia de formadores con dificultades de aprendizaje específicas en el trayecto de formación inicial. Y sometido esto a consideración de ambas categorías de receptores, un 76%, 63% y 72% de los practicantes de las instituciones 1, 2 y 3 respectivamente, se mantienen entre el desacuerdo y el total desacuerdo en cuanto a la existencia en esa instancia de algún profesional con ese rasgo. De la misma forma lo perciben un 85%, un 70 % y un 78% de los graduados en el mismo orden de

contextos, lo que lleva a concluir que la presencia es insignificante. Pese a ello, la mera existencia de algún formador con dificultades de aprendizaje, es observada como una apertura a nivel de formación docente impensable en otros momentos históricos. Estimula también esta percepción el hecho de que entre practicantes y egresados son los primeros los que acentúan (aunque levemente) la percepción sobre la presencia de docentes con esta particularidad de acuerdo a los demás datos aportados por la escala sobre este punto.

Sobre este aspecto se debe acotar, que la referencia a docentes formadores con dificultades de aprendizaje específicas, emergió espontáneamente (con detalles precisos sobre el tipo de dificultad) en la primera fase del trabajo y por su relevancia se focalizó en la segunda, bajo la aclaración de que se aludía, en el ítem en el que se solicitaba opinión, a las que estrictamente se conceptualizan como tales. Pero tal cual se reseña en los próximos capítulos no emerge de este estudio que la formación del Plan 2008 aporte para una conceptualización nítida de las mismas, por lo que los receptores pueden desde sus percepciones, estar solamente identificando formadores que se distancian de un "común denominador". No obstante ello, en una formación que brega teóricamente por una enseñanza que asuma la heterogénea realidad de las aulas, la existencia de ella entre los sujetos formadores, puede ser observada como un elemento que factibiliza la comprensión de los procesos de aprendizajes que de estas situaciones se derivan, pudiendo a su vez acicatear con ello a la vez su consumación.

Uno de los docentes del seminario hace alusión a situaciones que parecen refrendar una incipiente apertura.

> *Por ejemplo, muy abiertamente un profesor de Didáctica de un instituto del CFE, pero muy bien, con muchas ganas de orientar, me presenta la dificultad, me dice: quiero hablar contigo, la dificultad de un alumno con dislexia para ser profesor… ¿tú lo ves como profesor? Y bueno, fue una pregunta que me implica mucho, porque… digo bueno mira… este… capaz que en otro momento de la vida y… y en otro año yo te diría ¡no! pero ahora te tengo que decir: ¿cuántos materiales se pueden, se pueden producir y llevar prontos al grupo? ¿Cuántos trabajos de video, de Power Point, se pueden ir? Es un profesor que no va a poder…que va a tener, que tener claro sus limita… una, una situación que es una limitación en cuanto a la ortografía o en cuanto al escribir, o en cuanto al leer. Y va a tener que llevar material preparado, mucho más preparado quizá que otro. Pero eso no tiene que ver con las diferencias de cada uno, que yo tengo más memoria, o menos memoria, que yo me, me veo mejor para trabajar con tales estrategias que con otras, este… bueno, lo hablamos con él, él, él lo vio así también, y… y me dijo que le había dado las indicaciones y que lo sigue trabajando*. (ED25)

Pero la resistencia a esta apertura es clara, aunque sea más latente que manifiesta. En efecto, la existencia de barreras para la inclusión, derivadas de las concepciones que tienen los receptores, y también los informantes de cualquiera de los estamentos delimitados, hacia el estudiante de enseñanza media, como se explicita más adelante, permite inferir, que hacia el desempeño del rol de docente, tales concepciones adquieren más fuerza. Pese a que esto no se

hace explícito en general, el mismo docente precedentemente citado, continuando la alocución es el único que llega a transferir esta idea, sin ningún tipo de tapujos:

> *Sin embargo, tú hablas con otros docentes que te dicen que… por ejemplo, este… un profesor con determinada problemática, no puede ser profesor porque tiene esa problemática, entonces, han, han planteado por ejemplo… este…el problema de la sordera o el problema de la no visión… y… bueno, tenemos que mirar otras profesiones. Digo… hay psicólogos que son ciegos, hay arquitectos que son sordos, y… bueno, y hay médicos que son disléxicos.* (ED25)

En tercer lugar, emergen espontáneamente algunas referencias en los discursos de los informantes, al uso de las TICs como elemento de apoyo en el desarrollo de prácticas más inclusivas en el aula. Sobre ello cabe precisar que la formación en TICs es otra de las líneas de acción de las políticas públicas uruguayas, y el Plan 2008 integra en su malla curricular la asignatura "Informática" dentro del NFPC en tercer año. Por la misma razón en los últimos tiempos es común que se gesten diversos tipos de actividades en torno al tema, existiendo incluso una plataforma con fines específicos de desarrollo de esta vertiente.

Dicha emergencia, como en los casos anteriores, ocasionó su focalización en la segunda fase, y los resultados se resumen en la tabla que sigue.

Tabla 9

Percepciones de practicantes y egresados sobre la ayuda de la formación en TICs para el desarrollo de prácticas inclusivas

		1	2	3	4	5
Contexto 1	Practicantes	22	14	24	29	11
	Egresados	26	28	22	17	7
Contexto 2	Practicantes	39	31	16	9	6
	Egresados	37	14	29	11	9
Contexto 3	Practicantes	28	26	25	17	4
	Egresados	27	31	20	18	4

Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Atendiendo a estos datos la formación en TICs se proyecta como un elemento de la formación que concurre de forma más apreciable para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula, ya que solamente entre los practicantes de la institución 2 el porcentaje de los que

están de acuerdo y en total acuerdo con que esto es así, alcanza el 15%. Los demás casos llegan y superan el 20% de adhesión a esas categorías (4 y 5), esto es, avalan su auxilio.

Sobre este aspecto cabe precisar, que si bien el divorcio que existe entre la tecnología y las prácticas docentes (Marcelo, 2013) es aún muy nítido, la opción por estas herramientas para la mejora de la acción docente no puede ser soslayada. Puede además, pese a que su incidencia de acuerdo a los datos precedentes no es grandiosa, ser un indicio de la necesaria transformación en cuanto a concepciones de aprendizaje y métodos de enseñanza que requiere la aparición de la tecnología, tal cual lo conciben autores como Stahl, Koschmann y Suthers (2010), o lo que es lo mismo, un indicio de apertura a otras vías de enseñanza.

Merodean el desarrollo del Plan 2008 por lo tanto, otros elementos curriculares o extra curriculares que se conjugan en un panorama que le da un poco más de amplitud al cambio que se busca. Recordando expresiones de Hargreaves y Fink (2006) para que los cambios sean sostenidos tienen que tener un mínimo de profundidad, longitud y anchura en las instituciones que se involucran con el proceso, y ante la realidad encontrada en la actual propuesta de formación, estos otros elementos adquieren trascendencia. En efecto, la superficialidad que desde el diseño tiene la actual formación de profesores para el trabajo efectivo en las aulas medias con discentes con dificultades de aprendizaje, al ofrecer un seminario de escasas treinta horas pedagógicas, se potencializa con la trivialidad que de acuerdo a este estudio alcanza, esta arista de la formación en el desarrollo curricular.

CAPÍTULO V: RESULTADOS REFERENTES AL TRABAJO EFECTIVO EN LOS ESPACIOS DE ENSEÑANZA MEDIA

5.1 El comienzo múltiple escénico de los protagonistas y sus necesidades formativas

Como se expresó oportunamente, los profesores graduados con el Plan 2008 pueden ejercer en cualquier lugar del país, pero las regiones, y más específicamente las ciudades donde las instituciones de formación seleccionadas para este estudio se asientan, son destacados espacios de desempeño. En ellas los practicantes fueron entrevistados en los propios centros de formación o en sus instituciones de práctica, pero principalmente en los primero. Los egresados por su parte lo fueron o en sus lugares de trabajo, o en espacios extra institucionales por ellos propuestos. En todos los casos las instituciones visitadas fueron públicas y dependientes de los dos subsistemas definidos al inicio del trabajo, esto es, del Consejo de Educación Técnico Profesional y del Consejo de Educación Secundaria.

No obstante lo anterior, cualquiera puede ejercer también en instituciones privadas. De hecho más de uno así lo manifiesta. Tal situación permea claramente los discursos a pesar de que se trataba en el diálogo entablado, de direccionar la conversación, en algunos casos incluso reafirmando, que el estudio que se estaba realizando apuntaba a ámbitos públicos.

Además, los egresados como docentes noveles difícilmente trabajan en la misma institución pública a partir del egreso, ni concentran, cada año, toda su carga horaria en un mismo centro. Son los que se inician y quedan sujetos laboralmente a opciones pretéritas de sus colegas. Dan por lo tanto sus primeros pasos como profesionales en un variopinto panorama de culturas institucionales.

Esto los lleva a separar natural y claramente dos escenarios: el de la educación privada y el de la educación pública, y en este último se remiten a ciertos elementos institucionales que se derivan también en otra clara diferenciación: instituciones públicas que centran su atención en temas relacionados con la inclusión, e instituciones que no. Esta diferenciación emerge al contrastar un discurso con el otro o a la interna de un mismo discurso, lo que implica que muchos graduados se sumergen en dos tipos escenarios diferentes en forma coetánea.

Sus prácticas educativas están pues muy enmarañadas en las realidades de esos escenarios, en los que, como se analiza más adelante, hay elementos congruentes, pero

también incongruentes, de acuerdo a las particularidades de cada uno de ellos. No se han desempeñado por lo tanto estos principiantes solamente en los institutos con mayor problemática social, cultural y económica, aspecto al que refiere Alem (2018), sino que en general, en ese escueto lapso de experiencia ya integran a sus percepciones elementos característicos de diferentes espacios físicos medios, lo que les permite valorizar diferencialmente prácticas, decisiones y acciones alineadas, o no, a los principios y valores inclusivos en cada una de ellas, así como diferentes barreras en unas y otras. Desde este estudio por lo tanto no se percibe solo una falta de gradualidad en las primeras inmersiones profesionales de los noveles (Alem, 2018) sino un comienzo múltiple escénico que les permite hasta observar sincrónicamente culturas institucionales que propician en mayor o menor grado la enseñanza inclusiva. Como es obvio los practicantes tienen una visión más escueta, ya que con la práctica de segundo y tercero pueden no involucrarse tanto en los asuntos institucionales y en las decisiones internas del aula, responsabilidad que recae en el titular de la cátedra, esto es el profesor adscriptor. Pero algunos han ejercido la función docente concomitantemente con la formación, ya que el sistema uruguayo permite el ejercicio sin título a nivel de enseñanza media, cuando la demanda de profesionales es mayor que la oferta de titulados, por lo que muchos cuentan también con una visión diversificada de escenarios educativos.

En ese panorama inicial múltiple escénico los protagonistas exhiben, cualquiera sea el desempeño efectivo alcanzado, una necesidad formativa (Aràvega, 2013). Las instituciones de enseñanza privada son las que abrevian un poco la brecha en cuanto a esta necesidad, pero no le quitan en absoluto vigor. En efecto, la distancia entre el nivel de la formación brindada por el Plan 2008 y las demandas en el ejercicio profesional real, para poder desempeñarse con equidad e implementar procesos didácticos adecuados para los estudiantes que presentan un problema ante el aprendizaje, es general, e independe de los años de egreso o la condición de practicante. Los aportes que se pretendían desde los fundamentos de este plan para la urgente construcción de un modelo educativo incluyente, que pudiera intervenir en la situación de segmentación social existente en el país (SUNFD, 2008), colisiona con esta necesidad que irrumpe sin solución de continuidad generación tras generación desde sus experiencias áulicas. Para Aràvega (2013) cuando hay una brecha entre lo que uno es y tiene y lo que se considera que deberían ser o tener estamos ante una necesidad de tipo normativo o prescriptivo. De acuerdo a los datos recabados esa distancia entre lo que son y tienen los docentes de este plan y las prescripciones y expectativas sistémicas, en el marco de las

idiosincrasias de los espacios profesionales, desencadenan para ambos sujetos de la relación educativa muchas más vivencias poco gratas, que gratas, en los espacios de desempeño laboral. No obstante, aún con ellas, emergen o subyacen en las actuaciones profesionales efectivas, ante los casos concretos que se les presenta en el aula, acciones y decisiones, que se perciben como indicadores de un desapego del modelo de docente tradicional, que concebía una estricta correlatividad entre lo que se enseña y lo que se aprende, y que relegaba a un segundo plano la singularidad del alumno. Referimos a estas particularidades en los apartados que siguen por la relevancia que tienen en un panorama educativo recurrentemente visto como extemporáneo y que por ello aspira a una transformación que se oriente a una enseñanza de calidad para todos. Se hace menester, no obstante, puntualizar previamente cómo se aprehenden las dificultades de aprendizaje desde el ejercicio profesional de los protagonistas de este estudio.

5.2 Las dificultades de aprendizaje conceptualmente reconocidas como tales y las dificultades presentes en las aulas

Las dificultades de aprendizajes tienen una conceptualización específica, señalada oportunamente en el marco teórico de este estudio. Y en la tarea de campo emprendida, al comienzo de los encuentros que se iban consumando, se precisaba que con él se buscaba apreciar la formación para la inclusión de estos estudiantes en los espacios medios de desempeño. A una cierta altura de la entrevista, no obstante, se indagaba sobre qué dificultades había encontrado en su itinerario profesional y sus alocuciones en general ya no se canalizaban hacia las específicas, sino que se derivan hacia todo tipo de dificultades. En efecto ante la interrogante (así planificada), las respuestas se bifurcan casi en tantas como entrevistados existieron, superando enormemente las que se conceptualizan desde la bibliografía especializada como tales. No obstante, la situación más recurrente es una dificultad de aprendizaje en sentido estricto: la dislexia.

Ese amplio caudal incluye dificultades específicas o primarias, que según Rebollo (2008) y Rebollo y Rodríguez (2006) son las que deben considerarse como dificultades de aprendizaje, e inespecíficas o secundarias, así como otras de estricta índole biológica o social. Son escasos los casos en que los receptores se ciñen a las primeras, citando principalmente situaciones de dislexia, discalculia, disgrafia y dispraxia, evidenciando con ello el reconocimiento de su marco conceptual. Y algunos que asumen no contar en su experiencia

profesional con discentes con dificultades de aprendizaje específicas también parecen reconocerlo, tal el caso del que sigue.

> *Eh... Dentro de las que normalmente se trabaja, ninguna. Tuve una chiquilina que tenía un poco de problemas de visión, o sea de corta vista, pero ni ella tuvo un informe de nada, o sea que es, no, no tenías nada concreto. Y después eh... sí, eh... ¿cómo es? dificultad de prestar atención*. (EB35)

Pero la amplísima mayoría aluden a otro tipo de situaciones de dificultad educativa o realizan un collage con todas ellas donde quedan incluidas las de aprendizaje, véase a título de ejemplo las citas que siguen.

> *Eh… bueno… Eh yo soy profesor de Comunicación Visual, lo que viene a ser dibujo. Eh… me he encontrado con, con dificultades, bueno tengo una chiquilina… Te cuento todas las dificultades en realidad, justo ahora estoy con una chiquilina tratando en un taller de sordomuda, que, que es sordo muda la chiquilina, después tengo alumnos con disgrafía, eh…. tengo alumnos… ¡pa! yo la verdad que no me, no me recuerdo los nombres, eso, eso sí no es bueno*. (EB21)

> *Bueno lo que más he tenido son trastornos de ansiedad, pánico, lo que te digo, después tengo algunos con dislexia, este, este año no… ¿este año me decís? Sí, este año, eso. El año pasado tuve Asperger también*. (EB23)

> *Autismo.* (EA(2)14)

> *Este...dislexia, este...después de la dislexia...discalculia, que es la dificultad para asimilar los números, las operaciones. Tuve estudiantes con distintos tipo de TEA, eh después, estudiante sordo mudo y creo que por ahí, por ahí.* (EA(2)25)

En sus discursos, además, y ante la versatilidad terminológica a la que se alude en el marco teórico, las dificultades propiamente dichas se desfiguran ante la asociación de las mismas con discapacidades. En los hechos, son los dos términos más recurrentes y en la amplia mayoría de los casos indistintamente utilizados por los receptores del plan. Esta realidad hace que las dificultades no puedan ser analizadas en sentido estricto, sino en sentido amplio, como dificultades evidenciadas por los noveles ante los procesos educativos implementados en sus aulas, que interfieren con los aprendizajes por ellos idealizados.

No parece aventurado afirmar que el reducido espacio que brinda el diseño curricular sobre ellas, aunado a la amplia gama de otros temas que se alojan en el seminario, más el casi nulo aporte proveniente de otros espacios curriculares, el transcurso del tiempo, e incluso algunos aspectos deficitarios de la puesta en marcha del plan (que lleva a que algunos de la categoría A1 expresen no haber cursado el seminario), inhibe la posibilidad de que los receptores puedan hacer referencias más direccionadas hacia las dificultades de aprendizaje propiamente dichas.

Los demás actores educativos mantienen esta tendencia, pero en algunos casos la acentúan por el desfasaje formativo que padecen. Evidencia de esto último es, por ejemplo, el desborde que implicó el tema a un actor de la institución media, el que, pese a su buena voluntad, ostentosamente buscaba en su memoria algo que pudiera aproximarlo al tema, lo

que llevó a que se acrecentara una entrevista más en ese estamento. Como resulta bastante previsible los docentes del seminario, pese a la falta de formación específica aludida en el capítulo anterior, son una excepción, pero, aun así, la excepción no se puede valorar como integral a la interna de ese estamento.

En algunos casos, además, pareciera también que los entrevistados en general, y no solo los receptores, minimizan las dificultades de aprendizaje específicas ante la poderosa irrupción en el aula de nuestro tiempo histórico, de otro tipo de dificultades. Véanse por ejemplo lo que expresan estos informantes:

> *El… martes yo había ido al teatro con una de las practicantes a ver una obra que se llama "Bang bang, estás muerto" que trata sobre eso ¿no?, que en realidad se inspira en sucesos ocasionados en los liceos donde los chicos, este, han entrado con armas y han matado a personas. Entonces digo, eso es gravísimo. Y yo creo que a veces nosotros cuando hablamos de dificultades no pensamos en esta dificultad de, de socializar. Es más, este… no sé si todos los docentes le estamos prestando atención a eso.* (EE21)

> *Creo que no hay porque no, porque la mayoría de los que a mí me gustaría que fueran estudiados digamos, no tienen un estudio, un informe, de un profesional. Eso por un lado. Y por otro lado que también me parece que, que es muy difícil poder identificar una dificultad de aprendizaje cuando hay otras cosas que solucionar antes. Porque no es lo mismo un chico que, bueno tiene dislexia, que alguien lo diagnostica con dislexia, pero que, que come todos los días, que en la casa hay un, un clima agradable y demás. Acá algunos apenas comen y, y vienen acá y comen un refuerzo que se les da al mediodía. Entonces ahí, eh ¿cómo, cómo estudiás ahí, si hay una dificultad aprendizaje? Porque hay otras cosas que, que hay que solucionar antes que no están solucionadas*. (EA(1)213)

La situación antes descripta ha devenido como se ha expresado, en la necesidad de conceptualizar, a efectos de este estudio, de una forma más amplia las dificultades con las que se encuentran los noveles en sus experiencias áulicas ante el anclaje inclusivo que deben realizar. La lista de estas situaciones de dificultad, es vasta, pero resultan muy recurrentes las antes citadas y las referencias al Trastorno del Espectro Autista, y también más específicamente al Síndrome de Asperger, al Déficit Atencional, a la ceguera, la sordomudez y las limitaciones físicas.

En definitiva, en las aulas reales se presentan ante los receptores situaciones de dificultades genéricas de iniciación profesional ante la enseñanza inclusiva prescripta. Las dificultades de aprendizaje propiamente dichas quedan diluidas en ese panorama general, ya sea por efecto de la escasa incidencia de la formación, que en muchos casos no les permite ni la identificación de las situaciones de dificultades específicas, tal como se expresó en el capítulo anterior, ya por el atiborramiento con otras para las que no se encuentran preparados y que requieren de la misma atención que las anteriores y en forma concomitante. En ese panorama general se observa además que son dificultades de enseñanza y no necesariamente de aprendizaje.

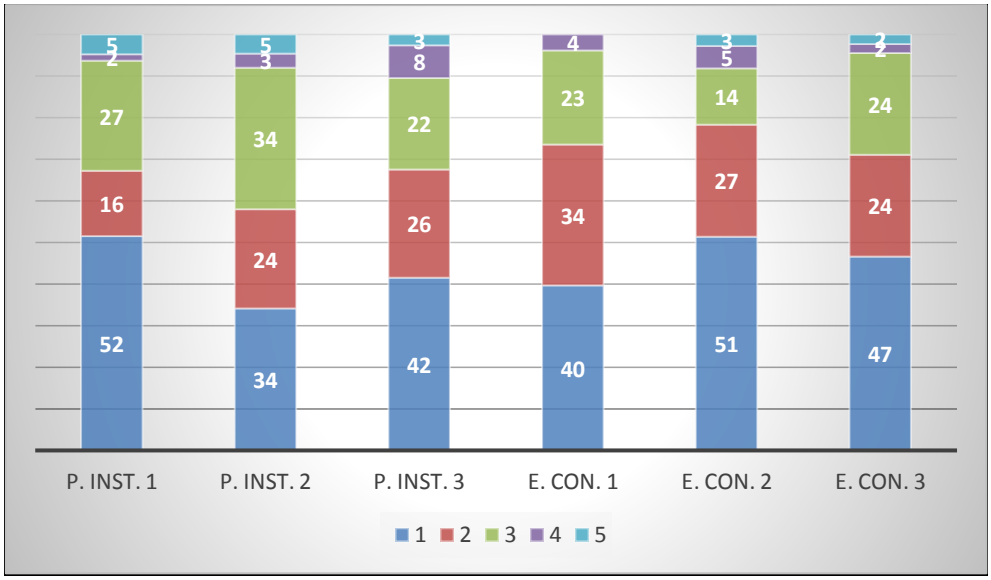
Es desde el posicionamiento antes descripto, que se analizan las relaciones que establecen y las estrategias de las que se han valido los receptores en sus primeros años.

5.3 Estrategias de la iniciación: prolegómenos de una enseñanza inclusiva

La heterogeneidad es uno de los rasgos más característicos de las aulas de enseñanza media del Uruguay de hoy. Y los receptores de la formación aluden recurrentemente y sin disimulos a la exigua preparación con que se graduaron, habida cuenta esta realidad. Expresan que es una formación "rudimentaria", que los "mandan a la guerra con un escarbadientes", que enfrentados a casos concretos les "costó" y un amplísimo etcétera que sigue la misma tendencia. Los datos obtenidos a través de las escalas no rectifican o atenúan esta visión sino, por el contrario, la recrudecen, ya que al afirmárseles que la formación inicial recibida es acorde a la realidad estudiantil encontrada, estos se expresan de la forma que sigue:

Figura 18

Percepción de practicantes y egresados sobre la concordancia entre la formación recibida y la realidad estudiantil encontrada en las instituciones de enseñanza media



Nota. Afirmación presentada a graduados: "Considero que, en general, la formación inicial recibida es acorde a la realidad estudiantil que encontré en estos años de ejercicio profesional". Afirmación presentada a practicantes: "Considero que, en general, la formación inicial recibida es acorde con la realidad estudiantil que encontré en la institución de práctica".

La respuesta de los receptores es incuestionable. El porcentaje alcanzado en los niveles que implican una indudable aceptación de que su formación inicial es acorde a la realidad estudiantil que encuentran, es ínfima y los niveles medios no resultan significativos ante lo expresado en estos y los demás niveles. Y, como en casos anteriores, es de los graduados de donde proviene la mayor reprobación, ya que estos entre el desacuerdo y el total desacuerdo oscilan entre el 71 y el 78% mientras que los practicantes lo hacen entere un 58 y un 68 %. La correlación entre formación y realidad es entonces, mínima.

Pero, pese a la severidad con que valúan su formación inicial, el desarrollo de sus prácticas integra eslabones de naturaleza inclusiva, que consisten en acciones o decisiones que se alinean con principios o valores inclusivos, como, por ejemplo: el asumir la diferencia como intrínseca al ser humano, la igualdad en humanidad y la importancia de la confianza y la compasión en la relación educativa (Booth et al., 2015; Echeita, 2017; Florian, 2008; Spratt et al., Florian, 2013, etc.).

En esos eslabones los principios o valores inclusivos se hacen presente en diferentes niveles, desde los más superficiales, que se cobijan en acciones o decisiones que se desarrollan al amparo de las nuevas imposiciones del sistema educativo medio, y que por lo tanto no necesariamente integran convicción, hasta los que se manifiestan en acciones o decisiones tomadas con total autonomía, esto es sin ser el resultado de prescripciones sistémicas formales.

En esa dirección, en un primer nivel de esas prácticas anidan algunas acciones que se enmarcan en propuestas pre establecidas, propuestas estas que son producto de los ajustes que se vienen realizando en cada uno de los subsistemas medios. En esa dirección la prescripción de realización de adecuaciones curriculares en ámbitos del Consejo de Educación Secundaria es un ejemplo de ello. Los casos que siguen ejemplifican la realización de evaluaciones adaptadas a las particularidades de sus discentes:

> *Y bueno, las evaluaciones orales obviamente para, para ese caso de ese chico, no, las tuve que, que modificar. Hacía por e-, trabajaba mucho con la computadora. Entonces muchas de las cosas orales que les pedía a los otros, en el caso de, de él le ped-, él hacía presentaciones en Power Point, o sea no las decía oralmente pero hacía presentaciones. Entonces ahí incluía muchas imágenes, eh, escribía muy bien entonces todo eso quedaba, eh… quedaba digamos como nota eh, para, para equiparar con el oral que no podía dar…* (EA(1)213)

> *Con los que tienen dislexia lo que hago es este, en clase en si no, no hago nada muy distinto sino que más bien cuando hago algún escrito o alguna prueba, este, que lo que hago es adaptar un poco el formato, de la propuesta, tratando de este, como hacer preguntas más concretas y dividir los ejercicios en varias partes, este, separar eh, hacer más espacio entre un ejercicio y el otro, que una parte del ejercicio no dependa tanto del resultado de la otra, este, para que si se pierden en algún momento no, no les comprometa toda esa, todo ese ejercicio. Este, y después al momento de corregir tener en cuenta que si tienen faltas de ortografía ver si aun así se puede comprender el contenido y no*

tener tanto en cuenta la, la forma de redactarlo sino si se puede, a partir de lo que escribieron, eh…entender si comprendieron el tema o no. (EA(1)211)

Y bueno, por eso te digo, este, trato de, de este, de adecuar las evaluaciones sobre todo, porque en clase trato de no diferenciar porque hay algunos que no les gusta que vos estés diferenciando tanto; siempre en la clase todo… (EA(1)315)

Bueno en el caso; por ejemplo este año tengo un alumno con dislexia ¿no?, eh, dos alumnos en dos grupos diferentes, entonces lo que hago, que me ha dado resultado, es: las evaluaciones escritas, por ejemplo, a él algunas veces priorizo las evaluaciones orales ¿ta? y cuando necesito algún escrito porque también tengo que ver otras cosas ahí ¿no? lo que hago es pedirle que utilice la computadora ¿ta? Entonces le pido, solicitó en la, en la, en la biblioteca la computadora y la modalidad se la paso a través de la computadora y le pido que él escriba ahí, entonces el corrector también ¿no? de la máquina le posibilita a él ir haciéndolo de otra manera y me ha dado resultados muy buenos. El grado de dislexia del quizás no es tan alto ¿no? quizá pueda llegar surgir algún problema de, de lectura. Y otra cosa que hago también es sentarme ante el trabajo escrito del, me siento con él, le hago una explicación de la consigna personalizada, eh, la propuesta es diferente también ¿no? Eh, por ejemplo para el resto del grupo la pregunta son más abiertas quizás a él lo dirijo un poco más ¿ta? les doy por ejemplo, para que él en una pregunta opte por el A, B, C, o el D y entonces ahí veo el razonamiento, si él puede asociar ¿no? porque el problema del es la dislexia, en teoría no vendría acompañado por otra dificultad, me parece que por eso puede estar funcionando. (EA(1)316)

Estas son acciones que se perciben muy vinculadas a los mensajes de tolerar, adecuar o incluir que han emitido en los últimos años ambos subsistemas, y que en el caso del CES se efectivizó con un régimen de "Tolerancia y Exoneración", que fue suplantado en el 2015 por una propuesta de Adecuaciones Curriculares a través de la Circular 3224 de setiembre de 2014 (CES, 2014) y que abriga un "Protocolo de derivación para la Atención a la Diversidad". La Circular n.º 2491 del 2002, por ejemplo, estatuía que los docentes debían "instrumentar otras formas de evaluación que permitan al alumno compensar sus dificultades, teniendo en cuenta las características individuales y sus fortalezas" (p.1), lo que se mantiene como una dimensión a tener presente dentro de la propuesta de Adecuaciones Curriculares actual, de acuerdo a la "Guía de Adecuaciones Curriculares" (Garibaldi, et al., 2017) de este subsistema.

Se percibe que las evaluaciones adaptadas están orientadas a consumar esta propuesta del sistema y afloran recurrentemente en el estudio realizado, pero en muchos casos son la única instancia del proceso de enseñanza que propone el docente en la que atiende especialmente la característica propia del estudiante, esto es, es la única instancia de adecuación real de su praxis educativa. Esta y otras insuficiencias que la instrumentación de las Adecuaciones Curriculares aún sobrelleva se especifican en el apartado 7.2.1.2.

Pese a lo anterior quedan al relieve también prácticas donde los noveles generan una modalidad de trabajo para un estudiante específico, esto es, una adaptación personalizada del proceso de enseñanza para un sujeto concreto. No son muy recurrentes, pero son sustanciales desde el momento que dejan entrever una atención especial a sus estudiantes como personas. Son ejemplos de este tipo de acciones las siguientes:

Por ejemplo, temas a tratar, de que, bueno, yo sé que este muchacho es hiperactivo, no es que le traiga otra actividad distinta sino por ejemplo la misma actividad. No sé, trabajando texturas, te digo por ejemplo, un tema nuestro, el chiquilín puede estar recabando distintas texturas, haciendo la misma actividad pero moviéndose. Por ejemplo, bueno, va y toma muestras de texturas en el patio eh, en la clase; saca fotografías de texturas visuales. Entonces él está eh… no se siente excluido. Está haciendo lo mismo pero a la vez atendiendo a su dificultad. Se está moviendo pero no, no cómo una dificultad de que él se te está moviendo en el aula y no se quiere sentar, sino que está trabajando, realizando la actividad pero atendiendo su dificultad. (EB36)

Por suerte me tocó digo, eh, no tuve demasiados en la misma aula, entonces eso hacía que yo pudiera hacer un trabajo diferenciado, este, eh, por ejemplo me pasó que el alumno con asperger, era muy bueno en la parte lógico matemático por lo tanto en el área informática era muy bueno, entonces lo que hacía era diferenciar sus actividades pero en un nivel mayor. Este, él iba mucho más rápido que el resto de los compañeros, entonces este…él tenía ejercicios donde el nivel de complejidad era mayor y a su vez él alimentaba un poco la autoestima del, con respecto a las otras tareas. (EA(2)35)

Pero es una persona que es muy este, es muy sistemática en sus acciones, entonces tengo que tener mucho cuidado cuando estamos en un orden y rompemos el orden porque surge un imprevisto de hacer algo. Y romperle el orden a él es como que desmoronar su orden. Entonces tengo que tener mucho cuidado cuando trabajo con él. La evaluación, el, el llevar a, a la escritura, este, lo que él sabe, le dificulta muchísimo, entonces, que opté, por, por hacer preguntas orales, y no orales de sentarme frente a él y hacer las preguntas orales, sino conversar con él. Entablar una conversación, una conversación donde vamos hablando de distintos temas y yo veo cuál es su grado, y es impresionante, o sea, como sabe. Pero ahora si yo le digo, tal pregunta y se la doy, no me la sabe contestar, no sabe expresarse, no sabe escribir eso. Tiene una escritura perfecta, una letra perfecta, dibuja las letras pero no sabe plasmar aquello que sabe en, en, en el papel, no lo sabe plasmar. Ese es un alumno con dificultad. (EA(2)37)

En cuestión de, de trato por así decirlo, por ejemplo, sí, ir oralmente y especificarle. Si vengo y hago la explicación o algo para todo el mundo, acerca del problemita que vamos a resolver, que por ejemplo me pasa eso, eh, tengo un problema de letra y ta, tienen que matematizarlo por así decirlo y después resolverlo. Bien, a la hora de matematizarlo qué es lo que da más dificultad, con él soy, lo tengo más en cuenta. Desde cambiarle el problema (…) y le traigo un problema más sencillo, a esa persona que está diagnosticada y algún compañero más. Lo pongo en grupo, a trabajar con ellos, ese problemita. (EA(2)212)

Estos pocos casos dejan entrever la presencia de receptores que ingresan a sus decisiones y acciones la particularidad del discente que, de no ser atendida, obstaculizaría o truncaría su proceso de aprendizaje, tal como prescribe cualquier decisión asociada a lo que se conoce como Adecuaciones Curriculares, ofreciendo más posibilidades de que los estudiantes puedan acceder al currículo (Garibaldi et al., 2017) a través de ellas.

Los FPB (Formación Básica Profesional) en las instituciones dependientes del Consejo de Formación Técnico Profesional, también es un ejemplo de propuesta que acicatea la existencia de este tipo de acciones. El eje principal de funcionamiento de los FPB son los talleres, y a partir de ellos se elaboran las líneas de acción en forma conjunta entre el docente titular del taller y los demás docentes, focalizando específicamente el interés de los estudiantes. Son acciones que dejan al relieve adaptaciones personalizadas pensadas desde el colectivo.

De la misma forma se detectan acciones que hacen uso de nexos interinstitucionales con instituciones ya existentes vinculadas a la educación, para potencializar sus prácticas inclusivas, tal cual relata este docente:

> *Sí, es una chica que empezó a perder la visión en quinto de la escuela, yo la tuve en primero de liceo, hace dos años y paulatinamente ha estado perdiendo mucho más la visión. Desde Informática lo que incluimos fue la… pedimos al Plan Ceibal una compu con, con lector de pantallas, entonces la compu le habla cuando ella pasa sobre un icono y demás, este, entonces es un poco más fácil y más ameno para ella porque no está forzando excesivamente la vista. Pero, este, digo, sé que en otras áreas por ejemplo le pedían, mandaban al Centro, al CER, ce, e, erre, este, los mapas para Geografía o demás, y se lo mandaban con relieve para que ella pudiera tocar y ver las diferencias de relieve. Todo ese tipo de cosas que, está bueno no empezarlas en mayo junio cuando las empezamos, porque recién ahí se detecte y recién ahí se hacen todos los trámites.* (EA(2)35)

Lo característico de este tipo de acciones educativas es que anidan en propuestas o posibilidades estructurales que el sistema ha buscado transformar y brindar y que, por lo tanto, podrían (y pueden) desde el quehacer cotidiano, evadirse de alguna forma (o no utilizarse en el caso de lo último). En efecto la imposición explícita que se desprende del organigrama funcional hacia algunas de estas propuestas, no garantiza per se su desarrollo, ya que no son transformaciones que se han derivado de las convicciones de los colectivos. Autores como Carbonell (2001) afirman que las transformaciones innovadoras que han sido gestionadas en forma vertical tienen menos posibilidades de éxito y continuidad que las que han sido pensadas, gestionadas e implementadas autónomamente por el profesorado, pudiendo llegar a ser, utilizando términos de Vásquez (2016) más cosméticas que reales. Pero estas acciones detectadas demuestran si no conformidad con su implementación, por lo menos acatamientos, y en casos puntuales, valorización de lo propuesto por las autoridades educativas (caso del FPB), indicador todo ello de que tienen cierta resonancia en el sistema desde las prácticas efectivas.

En un segundo nivel aparecen acciones donde el novel docente también hace uso de lo estructuralmente existente, sean estas instancias, recursos o disposiciones establecidas a nivel macro, pero lo altera en pro de un mejor aprovechamiento, resultando en una especie de acciones institucionales mejoradas como en este caso:

> *…Y se corre, no quiero entrar pero, este, desde un principio dejamos claro que todos van a pasar en algún momento por el EPI, y ellos al comienzo se rechazan pero como la modalidad, eh, la modalidad de trabajo en EPI es distinta en casi todas las clases, se repite ponéle yo qué sé, al otro mes hacemos otra modalidad. Eh, ponéle que hoy, sí hoy hicimos eso de la resolución de problemas en equipo, la semana que viene vamos a la Sala de Informática, la otra semana trabajamos con una coordinación con Ciencias Físicas o con Educación Visual y Plástica, y así todas las clases algo distinto, que para volver a hacer esa modalidad de resolución de problemas pasan varias semanas ¿me explico? Entonces es como un, como un ciclo que se va cumpliendo en cada tema de modalidades. A mí me resulta totalmente. Ellos se, al principio se niegan pero cuando se dan cuenta que, que está buena la modalidad porque son menos, este, se sienten más, más incluidos ¿no? me parece que es lo contrario de lo que se propone.* (EA(1)13)

La cita condensa la decisión de un docente de hacer otro uso del Espacio Pedagógico Inclusor, que como tal fue creado para atender a los estudiantes con más dificultades en sus procesos de aprendizajes, en este caso matemáticos, y al considerar, en base a su experiencia anterior, que al enviar solo a estos discentes estaba generando una brecha entre "buenos" y "malos" en su asignatura, opto por implementarlo de otra forma. Fundamenta la decisión tomada de la siguiente forma:

> *Y yo creo que eso es incluir. No poner ahí adentro a alguien y dejarlo en evidencia ¿no? estigmatizarlo y ponerle un rótulo. Cuántas personas creen que no pueden y ¿realmente no pueden? Está el texto este de Jorge Bucay "el elefante encadenado" que yo a veces lo trabajo en clase, que el elefantito tiraba y tiraba de chiquito y no podía liberarse de la estaca, pero cuándo era grande se olvidó que, él nunca supo que tenía la capacidad de romper es estaca y de romper un árbol si quisiera, pero no tironeó más, un terrible día dejó de tironear.* (EA(1)13)

Lo peculiar en estos casos es que se percibe que algunos docentes hacen uso de la autonomía que tienen para encauzar sus prácticas a lo que consideran una mejor interpretación de la enseñanza inclusiva. Superan el mero acato acrítico de lo instituido y se perciben como perfeccionadas porque en el uso de esa autonomía, se insinúan decisiones personales que centralizan a sus estudiantes como personas.

En un tercer nivel aparecen acciones y decisiones que se producen sin un marco normativo instituido preciso (en el sentido que le otorga Fernández, 1994) y por lo tanto sobre las que no subyace una prescripción formal del sistema medio, aunque sí desde lo pedagógico y didáctico, por lo que pueden ser derivados de la formación recibida y como tales instituyentes. En esa dirección emergen acciones que se corresponden con una intención de diversificar sus modalidades de práctica.

En efecto desde la narrativa de los protagonistas se detectan acciones y decisiones en las que se percibe que apuestan a una diversificación de estrategias y recursos, dejando entrever con ello un reconocimiento de las diferencias y una conciencia de la necesidad de considerar, siguiendo la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2003) las diversas puertas de entrada al conocimiento de sus estudiantes. Obsérvese esta realidad en los extractos que siguen que se toman como ejemplificantes.

> *En realidad mi materia… como que es amplia, Comunicación Visual, y, y tiene un campo bastante abierto entre lo digital y lo plástico ¿no? Y… y bueno tuvimos alguna eh… algunas tareas eh, digitales para los alumnos que… que están… que bueno, que su virtud no es la plástica. Entonces también tuvimos eh… hay, hay dibujo, y hay un tema de análisis también, entonces como que, que siempre hay alguien que, que… bueno siempre algo tenemos, algo en que somos buenos, una virtud en algo. Y creo que la, la asignatura da el espacio para explotar eso. Siempre, el análisis de… o el dibujo, de la escultura o de lo digital. Creo que siempre podemos encontrar a alguien, cómo engancharlo, para que pueda trabajar.* (EB21)

> *… hemos utilizado distintos recursos, en la manera que hemos ido identificando esas dificultades, hemos ido utilizando distintos recursos y hemos acentuado aquellos que nos han sido*

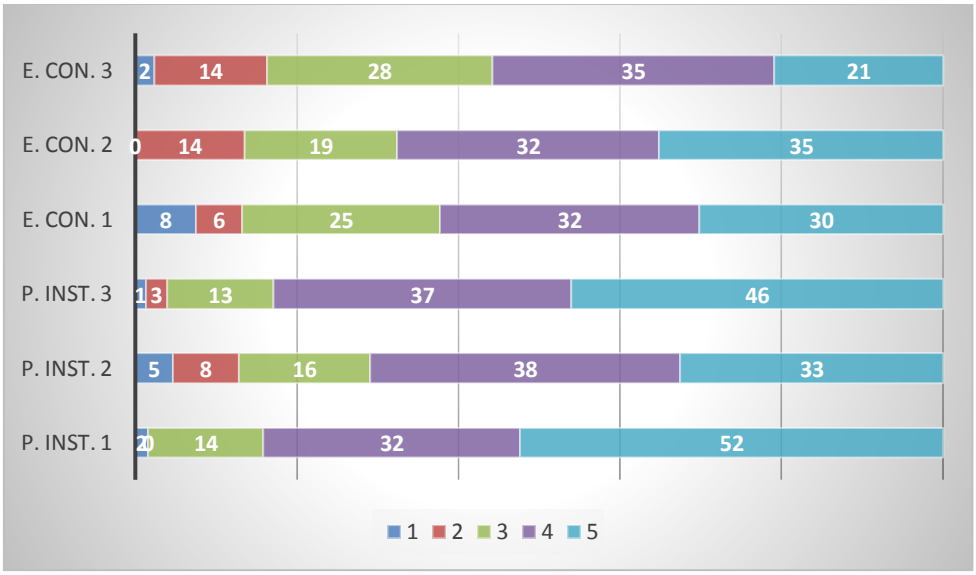
provechosos y que hemos tenido buenos resultados. En su momento también, en las reuniones de docentes, hablamos con otros docentes, compartimos algunas opiniones, compartimos con la adscripta también a ver qué podíamos hacer, hicimos alguna derivación correspondiente y bueno, hasta ahí más o menos llegamos. (EB34)

Aquello que te decía hoy. Entonces bueno capaz que soy malo leyendo y tengo para leer un párrafo y comprenderlo tengo que leerlo varias veces ¿no? Pero ese mismo contenido el profesor además de mostrarme ese párrafo, ese texto, me mostró un crucigrama, una sopa de letra, me mostró un video, me mostró problemas donde yo me di cuenta cuál era la solución. Hicimos un esquema de, de, sobre el tema, hicimos una cartelera, trabajamos en la plataforma PAM en la sala de informática, trabajamos en la plataforma CREA. Entonces de esa diversidad de modalidades en alguna voy a encajar ¿no? Entonces bueno sí, tengo dislexia, tengo discalculia, pero se trabajó de distintas maneras un mismo contenido. (EA(1)13)

Consultados sobre esta dimensión didáctica en la segunda fase, en primer lugar a través de afirmaciones auto perceptivas sobre la utilización de diferentes estrategias didácticas para cada uno de los temas en el año de práctica o en los años de ejercicio profesional, los receptores se expresan de la forma que se resume en la gráfica que sigue.

Figura 19

Autopercepción de los receptores sobre la diversificación de estrategias en los distintos temas de sus cursos



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

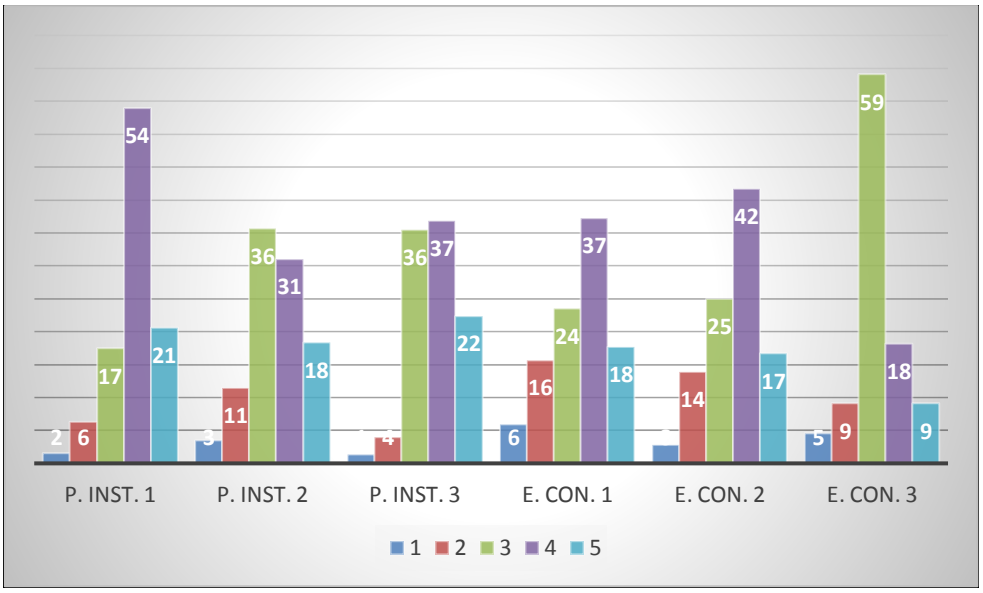
Como se puede observar, la mayoría absoluta de los receptores considera que la diversificación de estrategias es un requerimiento didáctico pedagógico de la actualidad que cumplen en sus prácticas educativas. Más específicamente un 62% de los graduados del contexto 1, un 67% de los del contexto 2 y un 56% del 3, y un 84, 71 y 83% de los practicantes de las instituciones 1, 2 y 3 respectivamente, así lo considera. A su vez la opción de la escala que se puede interpretar como que lo cumplen en parte (categoría 3), oscila entre un 13% y un 28%, mientras que los que asumen lo contrario lo hacen de forma bastante reducida (categorías 1 y 2).

De este conjunto de datos se desprenden una serie de consideraciones. Primero que, en general, un alto porcentaje de ellos parece no tener ninguna duda sobre que es este un rasgo de sus prácticas educativas: los que optan por un totalmente de acuerdo (categoría 5). Segundo, que son los practicantes los que más se autoperciben utilizando diferentes estrategias en el curso de su grupo de práctica, de acuerdo a los primeros datos del párrafo anterior (que integra las categorías 4 y 5). Desde una perspectiva de autopercepción, por lo tanto, estos últimos se proyectan en primera instancia, como la categoría de receptores que más considera la diversidad de cognición de sus estudiantes.

Además de lo anterior, consultados también sobre si sus propuestas de enseñanza, de la práctica o del desempeño profesional, según los casos, han sido accesibles para todos los estudiantes sus autopercepciones son considerablemente favorables, tal cual se puede corroborar en la gráfica que sigue.

Figura 20

Autopercepción de graduados y practicantes sobre la accesibilidad de sus propuestas de enseñanza



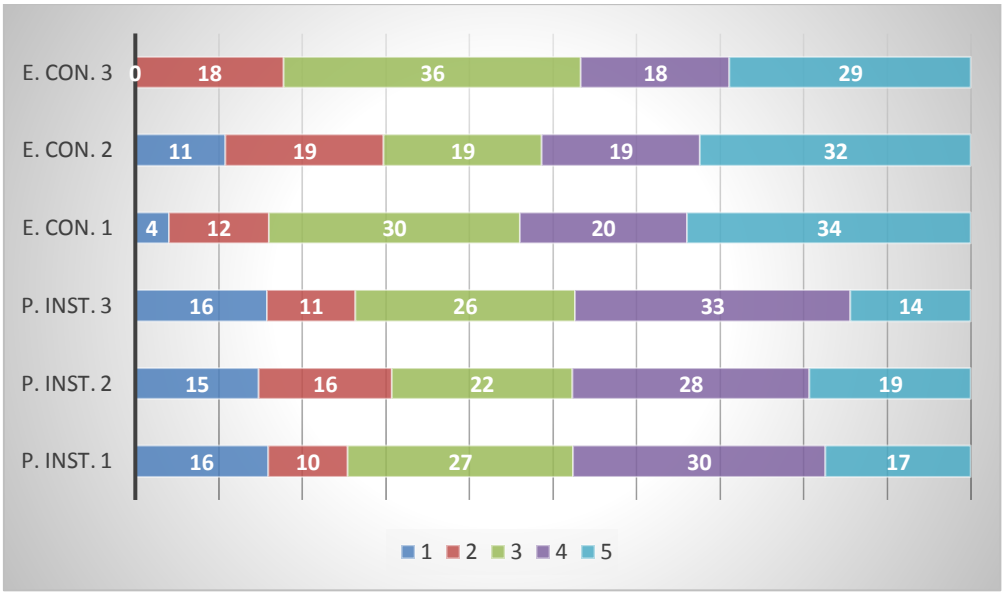
Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

En efecto, solamente con focalizar la mirada en los niveles 1 y 2 se constata que es muy bajo el porcentaje de receptores que asume que sus propuestas educativas no son accesibles para todos sus estudiantes. En general, se inclinan por afirmar que son accesibles o por lo menos que en parte lo son, ya que la categoría intermedia se manifiesta nítidamente, categoría esta que además, si comparada con la frecuencia obtenida en la afirmación sobre la diversificación de estrategias (simplificada en la Figura 19), resulta aún más expresiva, ya que permite inferir que en lo que respecta a la accesibilidad de sus propuestas, las dudas son mayores.

Pero la interpretación tan satisfactoria que en principio cabría a la lectura de las dos vertientes de datos precedentes, resulta interpelada por los que se obtienen con otro ítem sometido a consideración de estos informantes, también desde una perspectiva de auto percepción. El texto del mismo se orientaba a aseverar que las propuestas por ellos implementadas eran iguales para todos los estudiantes, pero las evaluaciones eran diferenciadas, según las peculiaridades de los estudiantes, y la reacción ante esto es la que se resume en la gráfica que sigue.

Figura 21

Autopercepción sobre prácticas de aula: cotidianidad y evaluación



Nota. Afirmación sometida a consideración de los practicantes: "En este año de práctica he optado por implementar propuestas iguales para todos, realizando luego evaluaciones diferenciales, de acuerdo a las peculiaridades de cada uno". Afirmación sometida a consideración de los graduados: "En mis aulas en general opto por implementar propuestas iguales para todos, realizando luego evaluaciones diferenciales, de acuerdo a las peculiaridades de cada uno".

Desde estos datos los receptores que están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que sus prácticas se desarrollan con propuestas iguales (lo que implica iguales abordajes temáticos e iguales, recursos, estrategias o dispositivos didácticos) realizando solamente evaluaciones diferenciales, no desciende del 47% en ninguna categoría o región, por lo que la auto percibida accesibilidad de las propuestas que implementan puede tener su explicación en el "descenso de exigencia" que se alude en el apartado 7.2.1.2. Además, un porcentaje nada insignificante de ellos se mantiene en un nivel intermedio que puede ser interpretado como un "no siempre" o un "a veces si a veces no", por lo que de este posicionamiento se podría pensar que no solo a efectos evaluativos realizan propuestas diferenciales o por el contrario ni propuestas evaluativas diferentes realizan. No obstante, como se ha explicitado estás últimas son el componente más cotidiano de las Adecuaciones Curriculares que realizan por lo que cabría desestimar tal posibilidad.

El contraste de estas dos vertientes de datos permite inferir que la diversificación de modalidades de práctica, centralizada en dispositivos y recursos, está más presente en forma

longitudinal, esto es cuando el sujeto se observa en su desempeño secuencial y no en forma transversal a cada aula. Pero denuncia también que los practicantes en el desarrollo secuencial se perciben más versátiles en estos elementos de la dimensión didáctica que los graduados que ya no están bajo supervisión formativa, pero tampoco tienen ya solo un grupo a cargo.

En un cuarto nivel emergen actitudes que poco o nada tienen que ver con lo instituido en los espacios medios y que definen un perfil de docente que no desconoce la gran complejidad que implica cumplir con la función docente y que los lleva a formarse específicamente en determinados temas, o a realizar investigaciones personalizadas enfocando las peculiaridades de sus estudiantes, o a entablar enlaces, tal como lo ejemplifica los extractos que siguen.

> *Busque en internet ¿ta? Era… busqué en internet bueno y ahí fui; todavía Derecho bueno fui buscando, bueno qué cosas, bueno imágenes que fuera identificando y logré dentro de, de cuándo empezó, a cuando terminó, una evolución pero siento que falle también como docente con él ¿entendés?* (EA(2)14)

> *Eh, qué es lo que sigo haciendo: trato de capacitarme ¿ta? De aprender de los que te pueden enseñar algo, porque todos tienen algo para aportarte ¿no? y de tratar de registrar esas, eh, estrategias ¿no? interiorizarlas bien para no olvidarme de eso ¿no? y después yo que sé, jornadas, a través de la propia experiencia, después vos vas afinando el ojo ¿no? y te vas dando cuenta de cosas que al principio no te das cuenta, no tenés porqué darte cuenta al principio, pero yo creo que podemos venir con una base un poco mejor desde la formación docente, porque digo, yo hoy puedo mirar un poquito, mira lo que te digo, un poquito mejor de lo que miraba hace cinco años atrás. Pero durante esos cinco años ¿cuántos se me habrán pasado sin yo poder haber hecho nada?* (EA(1)316)

> *Entonces eh, recurrí, en primer lugar a los docentes que ya lo habían tenido porque es un chico que ya estaba en el liceo, eh, ya lo conocían. Me puse a leer bibliografía, a ver qué características tenía, que además no cumple mucho con las características que se describen en general…* (EB22)

Las acciones y decisiones de este nivel no se nutren de estímulos externos del sistema medio, sino que se desprenden naturalmente del núcleo del rol que desempeñan los protagonistas. Son en definitiva acciones y decisiones autónomas que reflejan el interés que tienen por los procesos de aprendizajes que puedan lograr sus estudiantes y concomitantemente el tipo de concepción que tienen sobre la función que ejercen.

En un quinto nivel quedan al relieve acciones que son portadoras de valores inclusivos y que no se producen al amparo de propuestas específicas preestablecidas institucionalmente. En esa dirección, emergen en primer lugar acciones indicadoras de la importancia que el docente le atribuye a la relación humana que ampara la relación educativa, y son considerablemente numerosos los casos de practicantes y egresados que centralizan este aspecto, tales como:

> *… yo veía que la chiquilina no… eh, ella tenía más dificultad que el resto ¿no? este, me respondía desde el sentido común. Ta, no estudiaba tampoco. Pero vi que empezó a demostrar interés. Es una chiquilina que tuvo cáncer y que va cada tanto a Montevideo. Mismo así, demostró interés y yo me he*

quedado con ella en algunos recreos, o pongo una actividad y a ella la pongo a hacer la actividad solita porque si la pongo en grupo, hacen las otras y ella queda para atrás, y no entiende nada. Entonces me he sentado con ella a hacer con ella el trabajo. Y vi que hay una respuesta eh, que, que ha mejorado ¿no? porque en base a preguntas y bueno, la voy direccionando a, a que ella reflexione. Y ta y vi una evolución en ella. Pero el otro el último día de clase yo le, le di los promedios y ella quedó contenta con el promedio porque pensó que era menos, y como que quedó emocionada (EB1P)

...con ellos he charlado mucho, tratado de reforzar el vínculo interpersonal sobre todo con ellos. Este, porque no tiene problemas de aprendizaje, pero sí se te van de la clase mucho. Además entran a tener en cadena, empieza, empieza uno la crisis y empiezan a tener los demás, es como que se van contagiando. Entonces de repente se te van de la clase y pierden horas de clase. Eso sí me pasa mucho. Entonces este a veces me junto con ellos en el patio para recuperar, este… las, las dificultades que les puedan haber quedado en algunos temas. (EB23)

Cada persona, cada individualidad requieren atención especial, eso lo sabemos. Eh... el único tema es que aún no está todo dado, como para que, desde la infraestructura, desde el currículum, desde la preparación de los docentes e incluso la aceptación de los compañeros, que eso es algo que hay que trabajar. Entonces lo que yo hago particularmente, cuando me tocan situaciones así, que me han tocado estudiantes con adecuación curricular y demás, es primero entrar por lo emocional, por lo social ¿no? por la inclusión afectiva ¿no? Hacerle saber que esa persona, que él o ella es importante que… que si estamos allí dedicándole el tiempo es porque creemos en su potencial. Es lo que trato de hacer, la parte socio afectiva. (EA(1)12)

Entonces surgieron proyectos educativos de todo tipo y yo me involucré con los estudiantes en los proyectos educativos, empecé a ayudarlos para el crecimiento como grupo ¿sí? Por ejemplo en el certamen de lectura que había en ese liceo yo los ayudaba a preparar el certamen en hora de mi clase, en una hora por semana. Y lo que estaba ganando con ellos era increíble porque ellos se sentían que yo estaba comprometido con ellos y devolvían de la misma forma. Eso que yo en algún momento te dije cuando vos, este, te das cuenta que yo me preocupo por ti, vos vas a querer responder de alguna forma. Difícilmente si yo me aproximo para ver en qué tenés carencia en qué necesitas que te ayude, vos me vas a responder con alguna, con algo, con algo malo. Entonces, eh atender la diferencia y la individualidad es lo que, lo que se necesita ¿viste? Entonces note eso, que me aproximé por ese lado y logré resultados maravillosos. (EA(1)13)

Y, y fulano ¿cómo te va? "Bien, bien, profe" Y él agarró la confianza conmigo de venir y preguntarme: "mira profe yo esto, no entendí", al principio no me preguntaba, yo le preguntaba: "comprendiste la...", "sí" me decía, y no hacía nada ¿ta? Y bueno "¿a ver qué hiciste?" bueno, nada, bueno ahora vamos a ver, vos tenés qué preguntar, ir generando todo esa instancia donde el otro te pueda decir realmente que no está entendiendo ¿no? y sin sentirse, eh, ridiculizado ¿no? Que eso, a mí me parece que, es una cosa que yo observó que el alumno que presenta alguna dificultad siente como vergüenza. Y esa vergüenza es, yo creo que es la mayor de todas las barreras, porque es un problema que tiene consigo mismo de: ellos saben la dificultad que tienen, pero no quieren que los demás se enteren. Entonces al ocultar eso, al disfrazarlo, que a veces lo disfrazan con la mala conducta ¿no?, no permiten que el otro pueda detectarlo rápidamente, lo más a tiempo posible y comenzar a trabajar en función de eso. Me parece que es como mecanismo de defensa que utilizan ¿no? por lo menos yo he observado eso que, que, sobre todo acá, con un nivel más bajo, que lo tapan con la conducta, y en un nivel superior lo tapan con ser muy callados, tímidos, calladitos, quietitos en su lugar. (EA(1)316)

Como en el nivel anterior, existe un claro interés en los procesos de aprendizajes de sus estudiantes, lo que también define el posicionamiento que tienen hacia su rol, pero lo peculiar en estos casos es el interés subyacente por mejorar la relación intersubjetiva que se construye en el encuentro docente estudiante, con un anclaje claro de la atención, en sus prácticas, de los aspectos emocionales de los mismos.

En segundo lugar, en este quinto nivel, emergen acciones donde la diferencia es integrada al aula en un indudable respeto por las características propias de cada uno, y se

despliegan también tanto en el desempeño pre profesional de los practicantes como en el profesional de los egresados.

> *Entonces exactamente cuando el hizo el gesto de taparse los, taparse los oídos, yo enseguida lo asocié al seminario porque yo ya lo había visto y ahí ta, y ahí enseguida, los chiquilines ya conocen, el ambiente de clase, ya, ya conocía al chiquilín, entonces enseguida se bajó el tono, yo trate de hablar más bajito, más a un nivel más, más bajo ¿no? para que no, no lo molestara*. (EB18)

> *La primera estudiante que fue al año de haber egresado, en una localidad rural, fue a partir de la coordinación directa con los docentes de, digamos del área de humanidades, Literatura, perdón Idioma Español, Geografía, fueron los, los que pude trabajar y, y lo que implementamos fue un, un cuaderno que tenía actividades extracurriculares en relación con las tres asignaturas para que pudiera ir haciendo una conexión más allá del aula. Había un seguimiento muy grande en torno a, eh… tratar de generar un clima lo suficientemente cómodo, eh... también negociado con los estudiantes para que la, la chiquilina se sintiera cómoda para participar, entonces muchas veces le asignábamos una amiga vocera, y ella elaboraba la pregunta y la amiga la leía y yo se la respondí a ella. Y a veces al final esto pasó durante una, dos semanas, al final ella terminó hablando e integrándose al grupo, al fin.* (EA(1)11)

> *Por suerte me tocó digo, eh, no tuve demasiados en la misma aula, entonces eso hacía que yo pudiera hacer un trabajo diferenciado, este, eh, por ejemplo me pasó que el alumno con asperger, era muy bueno en la parte lógico matemático por lo tanto en el área informática era muy bueno, entonces lo que hacía era diferenciar sus actividades pero en un nivel mayor. Este, él iba mucho más rápido que el resto de los compañeros, entonces este…él tenía ejercicios donde el nivel de complejidad era mayor y a su vez él alimentaba un poco la autoestima del, con respecto a las otras tareas*. (EA(2)35)

> *Bueno trataba de mucho material extra impreso y demás por el hecho de que, de que, si tenía alguna duda no me iba venir a preguntar. Entonces siempre le daba material de más. Capaz que ni lo leía, porque lo había entendido bárbaro. Pero como yo sabía que iba a tener esa, esa dificultad a la hora de comunicarse conmigo, no me iba a venir a preguntar como otro si lo, lo podía hacer, trataba de darle material extra* (EA(1)213)

En estos casos a la centralización de las relaciones educativas y de los aspectos emocionales se le anexa el valor y el respeto que, como persona, se le asigna a la otredad que huye a los parámetros establecidos como normales. La singularidad de sus estudiantes no solo es atendida, sino que es respetada. En cuadro de doble entrada que sigue resume las acciones y decisiones antes indicadas.

Figura 22

Niveles de concreción del currículum

	Niveles	Tipos o peculiaridades de acciones y decisiones	
Al amparo de propuestas sistémicas preestablecidas por el sistema medio	Primer nivel	a) Evaluaciones adaptadas. b) Adaptaciones personalizadas. c) Adaptaciones personalizadas pensadas desde el colectivo. d) Adaptaciones personalizadas potenciadas a través de nexos interinstitucionales.	Menor
	Segundo nivel	Instituidas mejoradas	
Sin marco instituido preciso	Tercer nivel	Diversificación de modalidades de práctica (básicamente de estrategias y recursos)	**AUTONOMÍA**
Sin el amparo de propuestas instituidas por el sistema medio	Cuarto nivel	Orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza: a) búsqueda deformación; b) investigación de situaciones específicas	
	Quinto nivel	Integradoras de valores inclusivos: a) Centralización de las relaciones intersubjetivas y de las emociones en los procesos de enseñanza aprendizaje. b) Valorización de los discentes como personas singulares e integración de las diferencias al aula	Mayor

Si se tienen en cuenta las exigencias jurídicas y las aspiraciones pedagógicas existentes en el sistema educativo uruguayo, las prácticas de este último nivel, contienen acciones o decisiones que se sustentan en valores netamente inclusivos, por lo que a través de ellas se puede observar una traslación hacia la meta fijada por el sistema.

En efecto, subyace en ellas una visión integral de los estudiantes y un acendrado respeto por sus diferencias personales, que se deriva indirecta e implícitamente en el

reconocimiento de que ellos son "el centro organizador inevitable de un saber que le es radicalmente heterogéneo (Astolfi, 2002: 120). Confrontan, por lo tanto, no solo el tan resistente igualitarismo sino el tipo de relación históricamente instituida en las instituciones de enseñanza media.

Pero los anteriores niveles, exhiben en menor o mayor grado indicios en la misma dirección. En efecto, si se rememora lo estipulado en la Ley General de Educación en su artículo 8, por ejemplo, que expresa que: "…Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades", en varios de ellos se detecta, que direccionan su atención hacia estilos, tiempos, ritmos, niveles, competencias, etc. de sus discentes o a la búsqueda de discernimiento de los procesos cognitivos que se derivan de sus peculiaridades como sujeto que aprende.

No obstante lo anterior, por la complejidad con que se conciben los fenómenos sociales, no se puede asignar solamente a la formación inicial el movimiento hacia un enfoque más inclusivo que se percibe principalmente a través de los últimos niveles definidos, máxime si se tiene en cuenta todas las carencias detalladas en el capítulo precedente. De la misma forma tampoco se puede confirmar (y se podría discutir la relevancia de esto) que las acciones del primer nivel se desarrollan solamente porque sus autores han sido conminados a ello desde las reformas propuestas, tanto por el Consejo de Educación Secundaria como por el Consejo de Educación Técnico Profesional, pero si se puede aseverar que, aunque no hayan sido azuzadas por ideales inclusivos ya introyectados se encaminan, dadas sus características, a la consecución de la meta fijada por el sistema.

Pero, además, la visión de que rasgos personales definen un tipo de compromiso como el que estas prácticas exhiben, tal cual se relata en el apartado que sigue, inhibe cualquier posibilidad de considerar a la formación inicial, o a las imposiciones del sistema educativo como los únicos elementos que han acicateado este movimiento transformador.

En definitiva por convicciones, o como resultado de las transformaciones impuestas, o porque rasgos personales las han incitado, estás acciones y decisiones que componen las prácticas de los noveles evidencian una traslación hacia las aspiraciones del sistema. Pese a esto, dada la escasa trayectoria profesional de los receptores, que mengua la posibilidad de que estos ya se hayan nutrido considerablemente de los aportes devenidos de

posgraduaciones, tampoco puede la formación inicial desconsiderarse como factor de incidencia.

5.4 Las relaciones educativas establecidas a partir de la formación recibida: un trasfondo no propicio para el aprendizaje profesional

Lo expresado en el apartado inmediatamente precedente no obtura el hecho de que las situaciones de dificultades de aprendizaje y dificultades de otra índole presentes en los espacios laborales, aunadas con el modus operandi organizacional y logístico de estos, gestan en general sentimientos de malogro de la función en los protagonistas de este estudio. Muy por el contrario, este es su telón de fondo.

En efecto, cuando en la relación educativa se involucran estudiantes que se apartan de la normalidad, son escasísimos los casos en que estos informantes, al relatar sus vivencias, dejan traslucir algún tipo de satisfacción con la tarea realizada.

Los actores de la enseñanza media observan desde sus roles esa realidad, tal como expresa este Profesor Orientador Pedagógico del CES, que, aunque generaliza su percepción a docentes de cualquier plan, explicita en forma muy clara lo que se extrae de las narraciones de los noveles en su tarea educativa.

> *El alumno que no está siendo, este… atendido por docentes que puedan brindarle lo que ellos requieren y los propios docentes que a mí me consta, la gran mayoría le ponen el mayor esfuerzo, pero muchas veces también se sienten frustrados porque no logran, este… atender (…) y creo que la palabra que más, que más me viene a la mente, es la frustración. La frustración del docente por no poderlo ayudar en su totalidad, en su plenitud y la frustración del alumno que ve que no logra, este… no logra acompañar los ritmos, pero tampoco tiene por qué lograr el ritmo del otro.* (EF11)

Para estos actores que tienen un contacto directo no solo con los receptores del plan que aquí interesa sino con los docentes en general, así como también para los encargados de llevar adelante las políticas educativas de formación y los gestores institucionales, estas situaciones devienen del tipo de formación que aún están recibiendo los aspirantes a profesores. Como se expresó oportunamente el Plan 2008 es el vigente, por lo que la amplísima mayoría de las nuevas generaciones se gradúan a través de él. Pero no es irrelevante recordar, que los que han egresado en los últimos años como fruto de un rezago de otros planes anteriores, no han contado con un diseño curricular de formación que tenga las intenciones formativas inclusivas de este, ni tampoco con una instancia formativa similar al Seminario Dificultades de Aprendizaje o Aprendizaje e Inclusión, por lo que cabría presumir que las deficiencias son más profundas desde esas otras propuestas, las que por otra parte,

tienen su origen en un tiempo en que la enseñanza inclusiva no tenía el efecto vinculante y la trascendencia antropológica, social y pedagógica que tiene hoy. Tal el caso del Plan 1986.

En esa dirección en materia de inclusión, al hacer confluir la mirada de los actores de los diversos estamentos delimitados, queda al relieve un consenso sobre el estatismo de la formación. La autoridad del subsistema de formación entrevistada y el director de una de las instituciones enfocadas, por ejemplo, perciben la formación que se está brindando de la siguiente forma:

> *…porque hoy el docente que egresa, por lo menos de las dos carreras más tradicionales… yo me atrevería a decir sobre todo el profesorado, no tiene el perfil inclusivo, está formado… incluso la identidad yo diría que no está en ser docente de educación media, sino que está centrada en la asignatura, está centrada en el aula.* (EEO)

> *… y uno escucha los colegas de didáctica, que seguimos pensando en el grupo ideal ¿ta? De que todo son buenitos, todos son prolijitos, todos son... Y no existe eso ¿ta? No existe un grupo de personas ideales. Entonces hay que preparar para trabajar en eso. O sea, uno impacta a veces cuando, impacta cuando, bueno cuando escucha cuáles son los diagnósticos que hacen los practicantes. Primera cosa: "tengo este año tanto repetidores". Que me importa si hay repetidores. A mi lo que importa es que la gente tiene que salir adelante nada más. O sea y, y no poner la etiqueta, sí es o no es repetidor, porque eso es etiquetarlo ¿ta? y después eso me juega en contra cuando yo hago mí, mi desarrollo de trabajo*. (EC33)

Y, una formación con las características ya definidas en el capítulo anterior, al aunarse con las idiosincrasias de los espacios de ejercicio profesional con los que se encuentran, acentúan la necesidad formativa normativa, y, por ende, en muchos casos, la sensación de incumplimiento de la función o su cumplimiento de forma ineficiente. Las expresiones de este egresado quizá sea una de las más gráficas al respecto.

> *Y yo creo que sí desenmascarar un poco las intenciones de, de la educación pública y… yo qué sé, a mí muchas veces me pasó de estar en esa, pah... duda muy compleja de pensar ¿estaré haciendo un bien a la sociedad o estoy simplemente clasificando gente? por su… lees a Bourdieu, a no sé, a Deleuze y... te sentís culpable porque decís, yo soy una herramienta que contextualiza el currículum y clasifica gente. Entonces, cuando tratas de meterle un sentido distinto, de empatía, de preocupación con los estudiantes y demás y ves que no hay recurso. y es bastante frustrante ¿no? (…) Eh... sería fascista si dijera que, que, eh, la educación pública tiene que ser para estudiantes normales y… ¿no? caería en, no sé, en cuestiones muy complejas. Lo que sí yo creo es que… o sea, no me niego a que suceda, me niego a no tener los recursos, porque genera impotencia, muchísima.* (EA(1)11)

Pero esas sensaciones poco estimulantes, que son procesos endógenos de los docentes y que emergen en el cumplimiento del rol que les corresponde, se proyectan más allá de la órbita personal. En efecto desde sus ópticas, por las propuestas de enseñanza que llevan adelante, circunscriptos además a las condiciones de los centros educativos, se termina afectando la dimensión emocional de los educandos, tal cual lo explicitan estos egresados.

> *Es muy difícil ¿no? realmente después termina estudiando y, y haciendo algo, o le termina yendo mal y es una frustración también.* (EA(1)1P)

> *Y esas dificultades que la persona encuentra cuando accede acá, es totalmente frustrante. O sea ya la propia persona que tiene que llevar adelante quizás, este, el, el perjuicio de algunos que no entienden este, la dificultad esta, se suma el hecho de que bueno para llegar acá, si alguien no lo*

> *ayuda, no llega, porque no tiene la rampa de acceso que podía llegar a acceder. No tiene los medios para poder este, movilizarse*. (EA(2)37)

Esa posible incidencia perniciosa en la dimensión emocional emerge como conjetura, ya que este estudio no integra las subjetividades de los estudiantes con dificultades, pero es un elemento de insoslayable relevancia, porque las subjetividades de los docentes ya denotan un tipo de relación que no favorece aprendizajes.

En otras palabras, las relaciones educativas que en general se entablan, no solo no son gratificantes para los docentes formados por el Plan 2008 y (aparentemente) para sus estudiantes, sino que tampoco son satisfactorias en cuanto a aprendizajes. En ese sentido, el aprendizaje bidireccional que proporciona cualquier relación educativa en el clásico sentido freiriano, que posiciona a quien enseña, también como aprendiente, y a quien aprende también como enseñante, se ve socavado por los sentimientos negativos que de ellas se derivan, y por, como se argumenta más adelante, la prioridad que le otorgan estos profesionales a los contenidos explícitos como objeto de aprendizaje.

La intersubjetividad necesaria para alcanzar aprendizajes desde una posición de sujeto aprendiente y sujeto enseñante (Fernández, 2010) no se ve favorecida cuando en un extremo de la relación educativa se encuentra un discente que se ha apartado de los parámetros delimitados como normales. El desacoplamiento de la función, por lo tanto, es uno de los efectos residuales principales que se derivan de la falta de competencias desarrolladas en el trayecto de formación. No se sienten los receptores cumpliendo su función en esa relación, y mucho menos aprenden con ella, o por lo menos la carga emocional negativa que les genera no permite visualizarlos.

Pero no es ese el único efecto residual, ya que muchas de las consideraciones sobre la inclusión y la enseñanza inclusiva que realizan los receptores se alimentan de esas experiencias. Véase por ejemplo lo que expresa uno de ellos:

> *Yo creo que hay un rechazo en general. Pero eh, la raíz de rechazo es en, en que te, eh, y incluso yo misma. Porque vos no tenés las herramientas ¿qué haces? Vos tenés un botija, incluso que te va con el informe ¿entendés? y vos ves que se esfuerza y que hace y que se mata pero hace todo mal. ¿Qué haces? Porque yo hago lo que me sugiere acá el papel que me trajo, ¡pero no le va bien! ¿Y qué hago? Te sentís frustrada.* (EA(2)218)

En efecto, las experiencias de enseñanza verbalizadas como frustrantes, porque los aprendizajes que pretenden no se logran, fundamentan en parte las valoraciones sobre la enseñanza inclusiva que tienen egresados y practicantes. La falta de competencias y de concientización sobre la importancia de esta perspectiva educativa hace que lo experiencial se anteponga y se superponga a toda consideración antropológica, sociológica y jurídica que

ampara este paradigma de enseñanza. Incluso esta última dimensión, que en los discursos es la que tiene mayor presencia, emerge como un debe ser impuesto y no asumido como necesario o justo. Lo anterior se complejiza si se tiene en cuenta la representación que tienen algunos de que no es una tarea que les corresponda, en una interpretación de la función que exceptúa a estos estudiantes.

El punto de inflexión viene dado por la percepción de que ciertas características personales, no asociadas a la formación, ni al funcionamiento institucional, son las que desactivan los sentimientos de desazón y hacen que el docente lleve adelante con compromiso la función, pese a la doble vertiente de insuficiencias: las provenientes de la formación inicial, ya mencionadas en el capítulo anterior y las presentes en los espacios reales de iniciación, que se indican en el capítulo VII. Pero lo característico sobre esto es que son contados los casos en que ese compromiso, que permite ver a las insuficiencias como no inhibidoras de la mejora de sus prácticas, se evidencia. Los extractos que se muestran a continuación hacen parte de ese pequeño grupo.

> *Pero yo lo hago por el compromiso que tengo contigo como estudiante, porque tú sos mi estudiante estás ahí y no tenés la culpa de nada, de sistema ninguno, de absolutamente nada, bueno yo voy a tener que proporcionarte mi mejor para que salgas adelante y sacar lo mejor de ti ¿viste? pero está basado en eso y ahí queda, y ahí queda.* (EA(1)13)

> *Y fue un trabajo bastante arduo pero digo, se puede y me hubiese gustado estar mucho más formada. Sé que hay cosas que quedaron, hay temas que no los pudimos trabajar con él porque yo no me sentía tampoco preparada, pero bueno, traté de darle algunas herramientas para que él pudiera seguir luego, este, y de hecho este año está en segundo de bachillerato y va bien, así que…* (EA(2)35)

> *Eh, qué es lo que sigo haciendo: trato de capacitarme ¿ta? De aprender de los que te pueden enseñar algo, porque todos tienen algo para aportarte ¿no? y de tratar de registrar esas, eh, estrategias ¿no? interiorizarlas bien para no olvidarme de eso ¿no? y después yo que sé, jornadas, a través de la propia experiencia, después vos vas afinando el ojo ¿no? y te vas dando cuenta de cosas que al principio no te das cuenta, no tenés porqué darte cuenta al principio, pero yo creo que podemos venir con una base un poco mejor desde la formación docente, porque digo, yo hoy puedo mirar un poquito, mira lo que te digo, un poquito mejor de lo que miraba hace cinco años atrás. Pero durante esos cinco años ¿cuántos se me habrán pasado sin yo poder haber hecho nada?* (EA(1)316)

En definitiva, en las instituciones medias las relaciones educativas con los estudiantes con dificultades no son propicias para el aprendizaje profesional, ya que están teñidas por sensaciones de impericia y fracaso, que parecen a veces superadas por los rasgos personales de algunos noveles docentes. Pero en general, estas experiencias negativas más que aportar y estimular acciones pedagógicas inclusivas, sedimentan una reacción adversa a la inclusión educativa.

5.5 La enseñanza inclusiva y la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje desde el ejercicio profesional de los noveles: evolución y contención

De acuerdo a lo expresado en los apartados precedentes, el ejercicio cuasi profesional y profesional de los docentes noveles formados a través del Plan 2008, presenta una serie de rasgos característicos. En primer lugar, que en sus primeros años se aproximan a instituciones medias muy diversas, lo que les permite un contraste que forja la representación de que en algunas lo referente a inclusión no es central. En segundo lugar, que la formación específica en dificultades de aprendizaje no logra apuntalar sus acciones educativas, y ante la versatilidad de otras situaciones que inciden en los aprendizajes, se mimetizan con dificultades de enseñanza de diversa índole. Y, en tercer lugar, que las experiencias que vivencian en las instituciones medias son escasamente profesionalizantes.

Pese a ello, el aval jurídico, pedagógico y humano que tienen muchas de las acciones referenciadas en el apartado 5.3, impide concluir, ante las necesidades formativas expuestas en el capítulo anterior, que se está repitiendo una propuesta formativa excluyente. Inhibe tal posibilidad la presencia en el sistema medio de docentes principiantes que tienen una intención recurrente de tener una actitud más cuidadosa en el desarrollo de sus prácticas educativas, con quienes huyen a los parámetros de normalidad, pese a que, como ellos expresan recurrentemente fueron formados para actuar dentro de esos parámetros. Algún otro actor educativo narra episodios en esa dirección. Por ejemplo, este formador a cargo del seminario cuenta que:

> *También lo vi con una alumna, que es profesora de informática y se encontró un, un chico autista entre sus alumnos, este, y me llamó para, para tener, bueno, algunas orientaciones, y, y yo además de alguna orientación, lo que le di fue bibliografía y algunas páginas del exterior que traían nuevos materiales y, ella está trabajando muy contenta, muy feliz, y negoció con el director las horas de coordinación para preparar los materiales para ese alumno. Y realmente los logros que está teniendo con el alumno y con el grupo, eh… a mí me, me tiene muy gratificada. Y más aún, porque fue una alumna del Seminario de Dificultades de Aprendizaje.* (ED25)

De la misma forma, se encuentran receptores que aún con los déficits de formación y las incongruencias presentes en sus espacios laborales, a las que se alude en el capítulo VII, asumen una actitud más comprensiva ante la calidad de sujeto de derecho de estudiantes que en otros momentos históricos estuvieron excluidos de las aulas medias, tal cual lo ejemplifican muchas de las citas seleccionadas y expuestas precedentemente en este capítulo.

Lo anterior implica que pese a las insuficiencias formativas en cuanto a dificultades de aprendizaje y las que devienen de sus primeras experiencias en los espacios medios, cuando se amplía y profundiza la mirada, y además se observa de forma genérica la enseñanza

inclusiva, (conteniendo como corresponde esta expresión a los múltiples factores que hacen a los estudiantes vulnerables ante la exclusión), los protagonistas se posicionan pedagógicamente más inclusivos si se consideran los rasgos típicos de una pedagogía tradicional.

Esta traslación hacia un rol más inclusivo, no obstante, lejos de una profunda mutación se presenta como una evolución ya que un profesorado inclusivo como detalla Echeita (2012) implica:

> un profesorado que se preocupa por el desarrollo de políticas de centro y prácticas de aula que busquen articular con calidad y equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todo su alumnado, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de segregación, fracaso escolar o marginación (p.13).

Los protagonistas no son pues inmunes a los cambios. Pero las condiciones con que se enfrentan a los casos concretos de dificultades de aprendizaje, esto es, sin un bagaje suficiente de formación específica, sin sólidos sustentos epistemológicos, pedagógicos y antropológicos que les permita ver en el paradigma de la inclusión, anhelos de justicia social, y sin un andamiaje colaborativo consciente y sistemático que pueda actuar como sostén ante los sentimientos negativos que afloran, y como medio para pensar procesos educativos pertinentes, operan como frenos y le quitan impuso al proceso de cambio que se espera.

CAPÍTULO VI: RESULTADOS ASOCIADOS A CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

6.1 Las concepciones y representaciones como barreras

Las concepciones y representaciones que se tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y quiénes son sujetos aprendientes, pueden llegar a ser barreras en los procesos de avance de la educación inclusiva. Este tipo de barreras son de presencia recurrente en las investigaciones que se realizan sobre el tema y por ende también son recurrentemente citadas por la literatura especializada. Del engranaje sistémico aquí abordado son muchas las que sobrevienen y que se manifiestan superficialmente en algunos casos, pero no en otros.

Cabe acotar que es en esta dimensión donde las expresiones sobre la alteridad adquieren más relevancia. Como se expresó al final del capítulo III (3.7.1.1) no solo las vivencias y el sentir personal, sino también la indeterminación contribuye para el conocimiento de la realidad enfocada, o lo que es lo mismo, permite que parte de la realidad quede al relieve a través de ella. Por tal razón los apartados que siguen focalizan concepciones y representaciones, desde la conjunción de las miradas de los sujetos seleccionados para realizar este estudio, pero también desde la mirada que estos vuelcan hacia quienes con ellos coexisten en los escenarios educativos, en cuanto al tema que en este estudio interesa.

6.1.1 Las concepciones sobre la igualdad y la diferencia

En los espacios educativos de hoy quizás nada se reconozca con mayor convicción teórica como el hecho de que las personas son todas diferentes pero juridicamente iguales, y por esto último, todas con derecho a la educación. Ningun discurso en las cincuenta y ocho entrevistas realizadas contradice este postulado. En los hechos no obstante su vigencia se diluye, ya que igualdad y desigualdad son dos de los términos más controversiales en los discursos de los actores educativos y de los receptores del plan, cuando son observados desde una perspectiva netamente educativa.

En efecto, desde la dimensión didáctico pedagógica los sujetos informantes interpretan diversamente las diferencias personales y por ende el alcance de la igualdad jurídica. Si bien como esperado ninguno tiene una posición contestataria con el precepto jurídico de la

igualdad, las concepciones que tienen sobre el derecho a la educación que se presupone deriva de esa condición de igualdad, son diferentes.

En primer lugar, existen receptores, pero también otros actores, que conciben que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben darse en algunos casos por separado, lo que implica que ante ciertas particularidades del sujeto aprendiente, son proclives a una propuesta de enseñanza no inclusiva. En este grupo de informantes se detecta además una suerte de gradualidad en la necesidad de exclusión que perciben, tal como se busca ejemplificar a través de las citas que siguen.

> *Diferencias eh… por ejemplo, antes habían escuelas qué trabajaban sólo con, con gente que tenía dificultad de aprendizaje. Ahora no, ahora se quiere incluir todo ¿no? Se le acepta la estudiante y va a una escuela, eh… digamos que común a todos. En cuanto a eso estoy de acuerdo, en cuanto a esa diferencia que existía. No estoy de acuerdo que haya por ejemplo, eh… escuelas para una determinada raza y para otra, otra escuela. Eso no estoy de acuerdo, me parece que no. Lo que yo sí apunto es, eh… a esa otra diferencia de que sí exista, una escuela para estudiantes que tengan una dificultad de aprendizaje, sea una educación distinta, por exactamente lo que te planteaba recién. No adelanta que yo tenga en un salón de clases un estudiante que tengo una dificultad de aprendizaje distinta y que esté en clase y que diga ¡Ah mira lo incluí! pero en realidad lo estoy preparando algo totalmente distinto, y lo estoy tratando totalmente distinto, que los demás que tengo*. (EB18)

> *Entonces, son ritmos diferentes, si tú no puedes enseñar de una forma homogénea alumnos heterogéneos. Entonces ahí tenemos un problemita que es, pienso que tendríamos que, tener una preparación diferenciada los docentes o de repente como venimos en esa experiencia de primaria tan interesante, de tener escuelas especiales. Escuelas especiales, que tu fíjate que trabajan los chicos, están en ambientes, este… de escuelas especiales y caen es secundaria, un sistema educativo común. (…) Con una atención y una educación diferente. Focalizada esa diferencia, porque justamente este, las diferencias tienen que ser, este… atendidas con una educación diferenciada, para que, para que la real, para que la inclusión no sea simplemente incorporación, afiliación de alumnos al sistema educativo.* (EF11)

> *O sea por ejemplo los que tienen parálisis cerebral severo, es muy difícil poderlos incluir en un centro común ¿ta? Capaz, este, en instancias puntuales pero si necesitan una atención propia para ellos ¿ta? Y que tampoco ahí ningún docente tiene la formación en la, digamos, para atender esas necesidades educativas, porque el sistema no forma para eso.* (EC33)

> *O sea yo creo que nos hemos ido muy al extremo. Esa es mi percepción. Creo que, este, debe existir una adecuación, o sea una inclusión. O sea creo que este, tiene este, de alguna manera brindar las herramientas para que todos puedan acceder sin excluir a nadie. Pero tampoco me tengo que ir al extremo de querer quizás alcanzar, eh logros, incluyendo a una persona que no tiene condiciones de ser incluida. O sea creo que, que hay que, como seres humanos dice que todos podemos, que, que basta proponernos un montón de cosas pero en la realidad, en la práctica, mi percepción es que, este, hay determinadas limitaciones. O sea yo creo que hay determinadas carreras, determinadas formaciones dentro de UTU que te limitan. O sea no, no, no podés, o sea si no tenés determinado, determinada este, determinadas este... no sé cómo decirlo, que no sea este… si no tenés determinados, facilidades, o determinadas facilidades este, hablando de la formación de la persona, como que cuesta mucho que vos puedas concretar esas carreras. Entonces cuando se habla un poco de inclusión y decir bueno tenemos que incluir a todos y todo es posible; o sea me parece que, queremos exigir, este, colocar a personas dentro de algunos lugares donde realmente una vez que la persona vaya a desempeñarse, no este, no, no, no, no va a alcanzar, o sea se va a ver más desorientada de, de haber, que si hubiese hecho alguna otra opción, algún otro camino. Esa es mi percepción, o sea... Creo que el abrirle las posibilidades, es correcto, ahora, irnos al extremo de que todos pueden todo, no.* (EA(2)37)

Es importante precisar que, tal como lo corroboran las citas antes transcriptas, este tipo de concepciones afloran en quienes aún no han finalizado su carrera de grado (estamento B),

en quienes ya la han finalizado (estamento A), en quienes se desempeñan como gestores (estamento C), en actores de los espacios de desempeño efectivo (estamento F) y entre los docentes formadores, ya que como se manifestó pretéritamente, de los seis docentes del seminario entrevistados (estamento D) en las tres instituciones, uno es ostensiblemente contra la inclusión educativa y por ende la enseñanza inclusiva.

En estos casos, la desigualdad devenida de la condición humana que hace a todos diferentes, es claramente reconocida pero creen que se debe actuar sobre ella en espacios físicos separados, y por ende, con procesos didáctico pedagógicos también diferentes. La naturaleza de las particularidades que ocasionan la idea de secesión es diversa, pero con una tendencia muy marcada hacia lo cognitivo.

Asumen por lo tanto que algunas diferencias deben trabajarse desde una propuesta segregativa, donde la igualdad se manifiesta en el estar en un espacio de educación formal, pero no en el mismo. Pese a que expresan en general valorizar la inclusión y reconocen abiertamente las diferencias humanas como inherentes a esa condición, conciben la necesidad de segregación asociada generalmente (pero no solamente) a las menguadas posibilidades que asignan a esos estudiantes como sujetos cognoscentes.

En segundo lugar se encuentran quienes exteriorizan un alineamiento con la inclusión y por lo tanto con la necesidad de convivencia en espacios físicos comunes, pero no son proclives a la existencia de propuestas didáctico pedagógicas diferentes en esos espacios compartidos. Consideran que, con una diferenciación en ese sentido dejan en evidencia las desigualdades personales lo que acarrea como consecuencia la profundización de las mismas. Para ellos la prioridad es "no hacerlo sentir diferente" al estudiante.

La mayoría de los informantes que se ubican en esta posición son receptores de la formación, pero además de ellos otros actores coinciden con estas percepciones, incluyéndose algun docente encargado del seminario. Veánse por ejemplo los extractos que siguen.

> *Espacio EPI... claro. Pero el alumno que queda ahí, claro, si vos en un principio lo marcas como eh, el que tiene dificultades se queda acá, estás dejando en evidencia el que tiene dificultades en la clase. Entonces eso les, les golpea bastante, tener que; entonces, lo vas eh, al principio dividís mitad y mitad, vas buscando otras estrategias improvisadas para que no quede marcado, que estás dejando en ese grupo gente que realmente necesita esa atención especial, y que de cierta forma se la merecen, por así decirlo, en el sentido de que, no es el caso de los que tienen diagnóstico, alguno que no tiene diagnóstico que vos decís: ¡pah! debería sentarme con él, a trabajar con él, (...) Por ejemplo este año, este año arranqué mitad y mitad del grupo ¿no? Hasta tal número de la lista vengan, ta. Después empecé a llevar a los que llegan tarde, ingresan tarde, al curso ¿no? Y ahí ya voy derivando alguno que, a veces los mando por conducta, les digo, ah no, no, esta conducta así no, vos podés rendir no sé qué y que por lo general él anda bien en mi materia, entonces la, el grupo lee que yo mando a EPI, no al que tiene dificultades aprendizaje. Mando a EPI al que se me antoja arbitrariamente. Entonces*

después que mando a los que tienen dificultades, van por así decir, camuflados, ellos se sienten camuflados. Les doy esa idea, cosa de que no sientan como una estigma… (EA(2)212)

Creo que debería tratarse de una forma que no quede tan en evidencia que "aquel es el diferente, que aquel tiene el problema", creo que sería algo más, este… interno, entre el docente y el alumno, capaz que una ayuda fuera del espacio de clase, u otro tipo de acompañamiento, que además de venir acá, pudiera ir a otro lugar que se lo ayudara. Pero no algo que quede tan en evidencia porque después frente a los otros, "tú sos el que tiene problemas", "tu sos el diferente", "a vos se te regala nota por esto", creo que, que pasa eso con el alumno que… que tiene problema. (EA(1)1P)

Hay una tendencia, a incluir, a través, de diferenciarlos. Como es afrodescendiente tenemos que diferenciarlo a través de una beca, como es mujer, es más vulnerable, eh… cómo es transexual, lo mismo. Eso es una cosa positiva que nosotros tenemos acá, tenemos gay, tenemos afrodescendientes, eh, tenemos de las poblaciones vulneradas todas. Están todos ahí… sin hacer la diferencia y sin puntualizar de que porque es afro entonces tenemos que ¿no? Están todos muy bien ahí. Entonces a veces eh, me quedo con la sensación, capaz que me equivoco ¿no? de que esa línea que tratamos de hacer, con el objetivo de incluir, puede llegar a estar haciendo algo como que, distanciado, y segmentamos un poco mas ¿no? Pero es una sensación, ojalá que me equivoqué ¿no? Está buenísimo distintos planes que los ayuden, pero… no sé si lo haría de esa manera ¿no? me da la impresión de que, de que estamos reforzando en la diferencia, en realidad no son diferentes, para mí no son diferentes, es un estudiante más ¿no? (EA(1)316)

No se debe de tratar ninguna diferencia. Porque si vos, donde tratas la diferencia lo haces diferente. Entonces digo, no podés hacerlo sentir diferente, tiene que ser igual. Entonces digo eh, tenés que tratarlo igual que los demás. Digo, si tener el, el, el, el conocimiento y la conciencia de que tiene una carga, otra carga, ese sujeto tiene otra carga, en la cual tenés que trabajar sobre esa carga que tiene ¿verdad? Pero después tenés que hacerlo sentirse igual que todos los demás, en ningún momento vos podés eh, decirle algo que lo haga diferente a los demás ¿viste? porque ahí lo estarías degradando ¿viste? La idea que todo ser humano tiene es hacer lo que hacen todos los demás, tratar de estar dentro de los normales. Entonces, eh… es lo que, creo que por ese lado. (EF14)

… que antiguamente… no sé ahora cómo se está trabajando en secundaria, pero viste que antiguamente, por lo menos en primaria, los docentes preparaban actividades diferentes ¿viste? Entonces ¿qué pasa? estás discriminando. A mí me pasó un día de un grupo, que yo fui a trabajar, eh, yo era docente tipo itinerante ¿no? iba a diferentes grupos, en primaria, me pasó que llegué a sexto año, a un sexto año, y estaban en grupos, divididos, y me dice uno de ellos, este, el grupo más cerca a al pizarrón 'acá estamos todos los más burros, profesora. Todos los que tenemos dificultades estamos juntos en esta mesa'. Nunca más me olvidé, porque… fijate que eso, como que te duele un poco ¿no? Porque aparte la lectura que hacés ¿no? tu propia compañera ¿por qué usó ese criterio de, de no fortalecerlos, al contrario, discriminarlos? (ED11)

O sea, se supone que la inclusión no tiene que ser, no tiene que sentirla el estudiante como una discriminación, como una diferenciación, como… este… en realidad 'me incluyen porque me dan tareas especiales', porque algunos no te aceptan tareas especiales. No las quieren. O sea, prefieren hacer las tareas que hacen todos los, los demás. (EE21)

Los receptores del plan que son portadores de estas concepciones narran estrategias aulicas que elaboran para que la peculiaridad del estudiante que podría ocasionar una acentuación de la diferencia, no quede al descubierto. Lo trascendente pese a evidente en estos casos, es que refieren siempre a diferencias que son de naturaleza cognitiva, ya que las físicas no se pueden "camuflar", tomando el término que utiliza un graduado en su discurso.

Lo más característico por lo tanto de la praxis de estos docentes es que, por considerar que al hacer pública ciertas particularidades de sus estudiantes están profundizando las diferencias, optan por desarrollar procesos didáctico pedagógicos iguales, sean cual sea la naturaleza de sus propuestas (de asimilación, evaluativas, etc.). Nutren además sus

argumentaciones con la percepción de que sus discentes no quieran ser tratados diferentes. Un docente formador que también ejerce en ámbitos medios, por ejemplo, narra la dificultad que se le presentó cuando uno de sus estudiantes de ese ámbito lo cuestionó por las propuestas disímiles que implementaba en el aula.

> *…pero al final un día me lo planteo "¿por qué me ponés trabajos distintos?" y bueno Martín, viste que a vos te cuesta un poco le decía yo, yo estoy tratando de hacer para lograr todo lo mejor que vos puedas hacer … Y yo no sabía que contestarle bien, porque, también me parecía que le estaba diciendo, bueno, sos bobo, no sé, me daba esa impresión, yo creo que él me temía, porque me quedó mirando como diciendo, "fahh, que feo, no soy igual a los demás"* (EE33)

En estos casos se percibe que el respeto por el ser humano se presenta inmaculado, pero la comprensión de las diferencias en cambio se presenta subyugada a la concepción de normalidad que tienen estos docentes, la que se impone en el aula e inhibe el desarrollo de procesos didáctico pedagógico distintos.

Finalmente, en tercer lugar se encuentran informantes que, además de que expresan alinearse con la inclusión y de que asumen las diferencias como intrínsecas a la condición humana, consideran que deben existir procesos educativos distintos derivados de esa particularidad del sujeto, que lo posiciona socialmente como diferente, tengan estas diferencias una naturaleza cognitiva, biológica, emocional o social. Son estos informantes integrantes básicamente de los estamentos A y B, esto es, egresados y practicantes.

> *Tiene que haber una diferencia de trato porque si no, no estás incluyendo. Si vos tratás a todos igual, o sea, respeto como ser humano primero que nada, eso sí igual. Pero después tiene que haber una diferencia, diferencia en en… en cómo este… en los tiempos que les das a unos y a otros para la misma tarea. (…) Pero siempre teniendo la consciencia de que somos todos diferentes, y que necesitamos cosas diferentes. Tene- tenemos que tener la misma oportunidad pero necesitamos cosas diferentes. En la inclusión, eh, como te decía, un, un chiquilín que ,que es sordo, que es ciego, o que… no sé bien el tema del autismo, pero que necesitan otras cosas, otras herramientas que el res- que el resto no. Porque hasta en una clase normal, eh normal para… este, para lo que sería la clase ideal, eh los chiquilines son diferentes, como ellos mismos dicen y no quieren ser comparados. Cada uno tiene su característica, y es por eso que tengo que, que idear eh técnicas para acercarme a uno, y para el otro frenar porque solo quiere hablar y… ¿no? Este, respetar esas diferencias, pero también saber de que cada uno necesita herramientas distintas.* (EB1P)

> *Y creo que en realidad deberían ser tratadas eh… pero de manera constructiva. O sea, necesitan ser tratadas porque si nosotros las dejamos de lado no las podemos, este, superar, porque creo que si nosotros ocultamos que tenemos alumnos que no comen, que tenemos alumnos que no saben leer, que tenemos alumnos que, este… tienen problemas emocionales, si partimos de no tratarlas, estamos bloqueando de entrada todas las posibilidades que hay para poder mejorar eso. Entonces digo, para mi primero que nada está eh, establecer una confianza, que haya un buen vínculo entre el adscripto, el director y los alumnos, para que esas dificultades puedan ser tratadas de alguna manera, sea cual sea la situación. Me parece que primero que nada está en conocer.* (EA(2)35)

> *Pero realmente, el trabajo que tiene que hacer una institución me parece que es trabajar sobre esas diferencias, incluirlas, eh no por eso ocultarlas, y educar en ese sentido: en que somos diferentes y no promover estereotipos, ese tipo de cosas. Que estemos acostumbrados a encontrarnos siempre con cosas diferentes, que los alumnos estén acostumbrados a eso. Que no les parezca raro. Y que tampoco lo oculten a eso.* (EB22)

> *Y en realidad con naturalidad, porque sería raro si fuéramos todos, todos iguales. No hay cosas que me choque más cuando estamos en las reuniones de profesores que, que leen los juicios:*

> *"grupo heterogéneo". ¡Y si! tiene que ser un grupo heterogéneo ¿no? Sería raro si fuera homogéneo y todos fueran iguales, tuvieran las mismas inquietudes. Incluso de gustos ¿no? Porque de repente hay un alumno que, en mi materia no hace nada porque, por gusto, porque no le gusta idioma español, pero en cambio en biología es brillante. Dejando de lado las dificultades aprendizaje. Me parece que tenemos que tomarlo con naturalidad que, las diferencias en general de todo ¿no? y que es normal que, no podemos buscar un alumno… una clase de alumnos que sean todos iguales.* (EA(1)213)

De lo anterior se extrae que el alcance de la igualdad jurídica, que para el tema que aquí interesa se proyecta en el derecho a la educación para todos, se concibe de diversa forma cuando afrontada a la heterogeneidad de los espacios educativos. Esto es, la igualdad jurídica, observada desde la diversidad humana presente en el aula y la praxis educativa ante ella desplegada, se disgrega en más de una representación sobre el derecho a la educación. El cuadro que se presenta en la página que sigue resume esa disgregación.

Figura 23

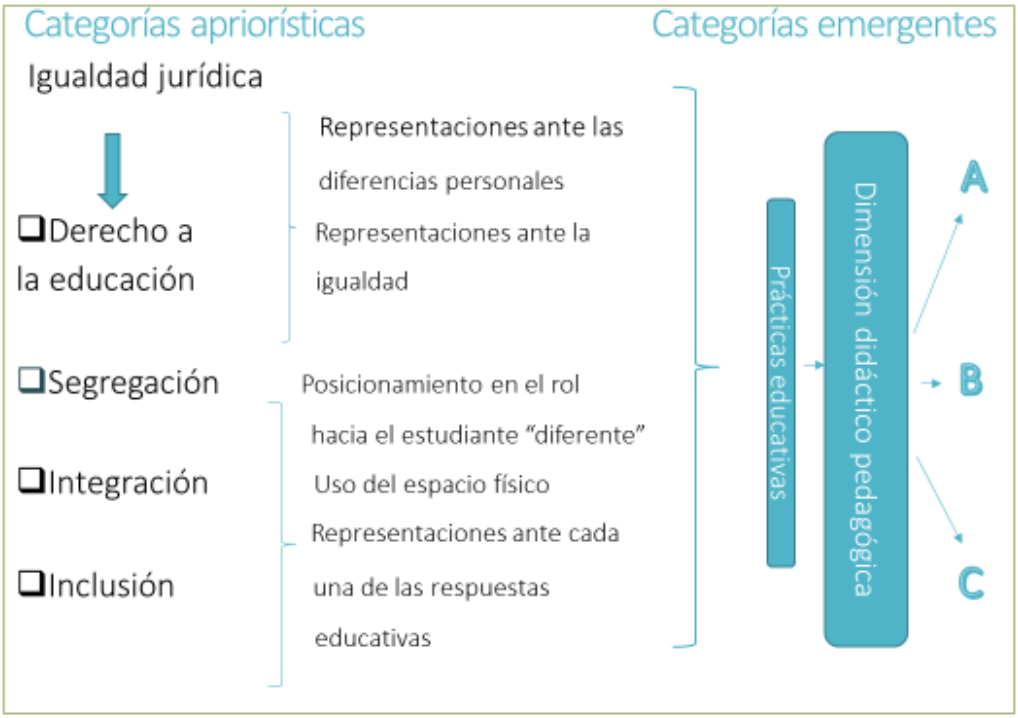
La interpretación de las diferencias personales desde la dimensión didáctico pedagógica y las representaciones subyacentes sobre el derecho a la educación

DERECHO A LA IGUALDAD	Diversidad presente en el aula: percepción sobre las diferencias	Ámbito físico de desarrollo de los procesos educativos	Procesos didáctico pedagógicos	Representación subyacente sobre el derecho a la educación
	Reconocidas previamente como inherentes a la condición humana.	En espacios físicos distintos por alguna condición del sujeto, pero principlamente por diferencias de índole cognitivo.	Diferentes. Propios de cada espacio que recibe a discentes con rasgos específicos	Derecho a una educación segregativa. (A)
	Reconocidas teóricamente pero cuando asociadas con la cognición, omitidas o solapadas en la práctica.	Espacio físico compartido.	Iguales porque la diferenciación acentúa las diferencias.	Derecho a una educación inclusiva normalizadora. (B)
	Reconocidas previamente. Entendidas en sentido amplio. En general buscan la naturalización de las diferencias.	Espacio físico compartido.	Diferentes. Incluye trato diferencial a los estudiantes.	Derecho a una educación inclusiva naturalizadora de las diferencias. (C)

Las representaciones sobre el derecho a la educación detalladas en el cuadro anterior, resultan categorías emergentes de esta tesis que complementan las fijadas a priori, pero tambien en parte las redefinen, posibilitando el anális más exahustivo que se presenta en los próximos parrafos. El esquema que sigue ofrece una visualización integral de unas y otras.

Figura 24

Categorías y subcategorías en el análisis de la igualdad jurídica y las diferencias personales



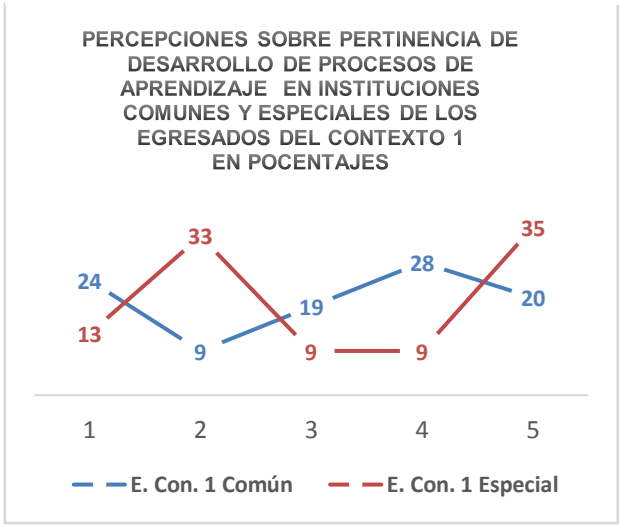
Nota. Representaciones sobre el Derecho a la educación; "A": Derecho a uma educación segregatica; "B": Derecho a una educación inclusiva normalizadora"; "C": Derecho a una educación inclusiva naturalizadora de las diferencias.

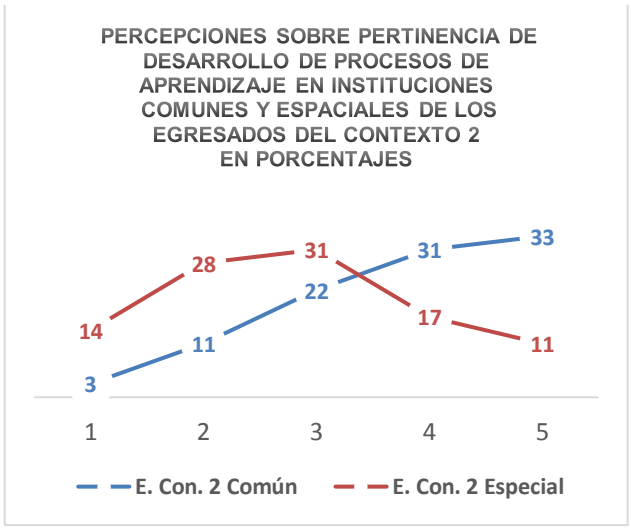
El primer sub grupo de informantes denuncia, que entre los actores de los procesos de iniciación, sean ellos receptores o no, se impone aún la tradición segregativa. La emergencia de esta peculiaridad llevó a que se la centralizara en la segunda fase y en ella, los practicantes de cuarto y los graduados, ante sendas afirmaciones que rezaban, una, que los estudiantes con

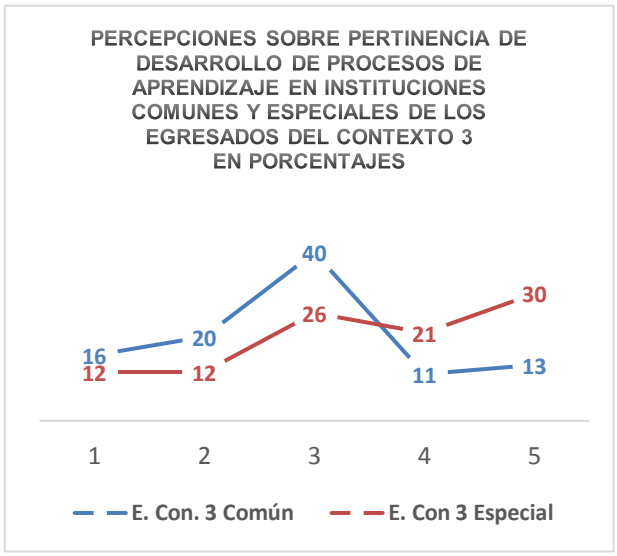
dificultades de aprendizajes deben ser recibidos y desarrollar en instituciones comunes sus procesos de aprendizaje, y otra, que lo debieran hacer en instituciones especializadas, dejan entrever que no es este un aspecto insignificante si pensamos en su calidad de noveles y, por lo tanto, con muchos años de actividad laboral por delante. Ambas afirmaciones que fueron presentadas a los receptores premeditadamente en su calidad de excluyentes, concedieron los resultados que se definen en la agrupación de gráficas que se presenta en la siguiente página.

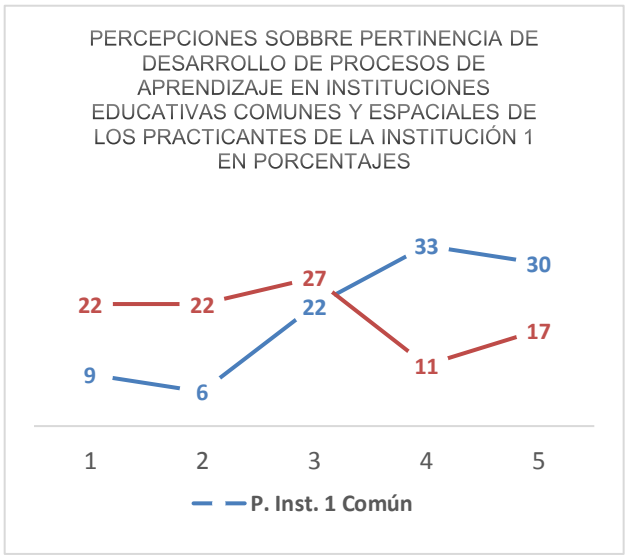
Figura 25

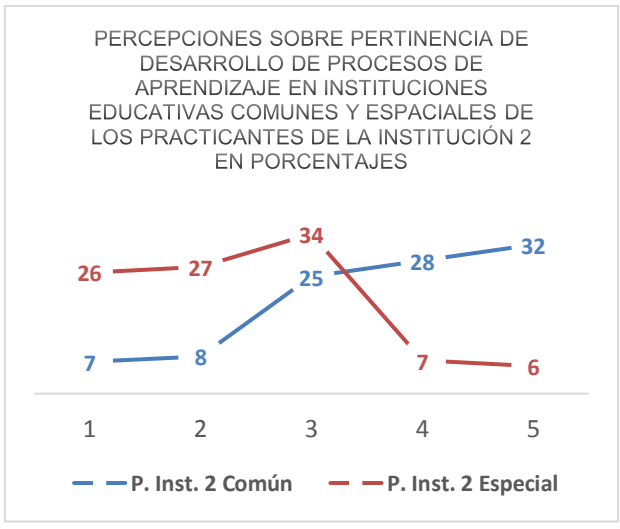
Contraste de percepciones sobre educación común y especial por contexto e institución de formación

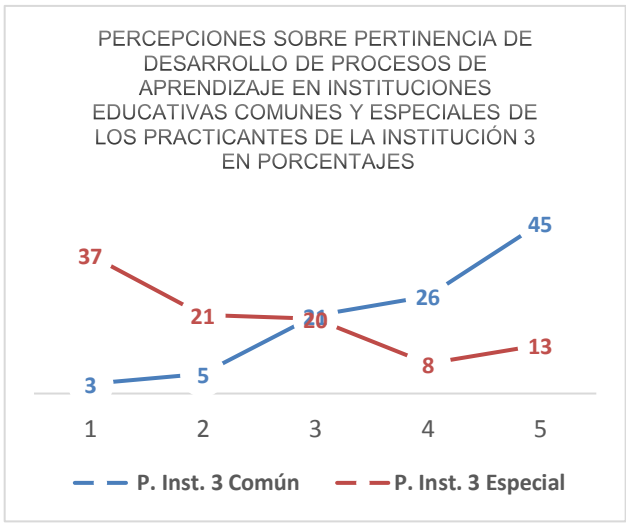












Como se ha expresado, se definieron dos afirmaciones porque se observó en la primera fase que los informantes no lo perciben como excluyentes, esto es, ante algunos factores *diferenciadores* consideran que la enseñanza debe ser inclusiva y frente a otros, no, aunque manifestaran estar de acuerdo con la propuesta. Esto queda en evidencia en la gradualidad antes aludida.

Pero además se tomó la decisión de que tanto en la escala de egresados como la de pracitcantes la primera afirmación a ser presentada fuera la que aseveraba que los estudiantes con dificultades de aprendizaje deberían desarrrollar sus procesos de aprendizaje en instituciones de enseñanza media común, para que, caso el informante considerarará que la opción realizada en la primera fuera definitoria, desestimara la necesidad de realizar una opción ante la siguiente, o lo realizara en forma opuesta. Esto es, si el informante asentía que estaba totalmente de acuerdo (nivel 5) en que los procesos de aprendizaje se deben dar en espacios comunes, podría abstenerse en la siguiente, que expresaba que deben hacerlo en instituciones especiales, u optar por un total desacuerdo (nivel 1) que resultaría coherente con la opción anterior. La primera posibilidad se manifestó de forma alarmantemente exigua ya que la gran mayoría realizó opciones en una y otra. La segunda se evidenció tenuemente y en algunos casos en forma invertida, esto es, aunque la lectura inicial se presentaba en la secuencia antes explicitada, el totalmente en desacuerdo por ejemplo se expresaba para la enseñanza en espacios compartidos y el totalemente de acuerdo para la enseñanza en instituciones separadas. Se proyecta de ello por ende, una consciente manifestación segregativa.

Tres amplias consideraciones se desprenden en general de estos datos que se han resumido en las gráficas precedentes. Primero, la presencia de concepciones segregativas es sustancial y no excepcional. Estas son muy notorias principalmente entre los egresados de la institución 1 y 3. Segundo, la concepción que en general puedan tener sobre la inclusión, no habla de una inclusión integral, sino retaceada, por la idea subyacente de segregación ya que hay expresiones intermedias que dejan en evidencia que ante algunas situaciones están de acuedo, en otras no, o no se han definido claramente por una perspectiva inclusiva. Tercero, los practicantes ostentan un posicionamiento menos segregacionista.

Para hacer una exegesis de este posicionamiento de los informantes ante la estipulación jurídica y la esencia biológica de los sujetos que conforman las aulas, y del segundo, que se ha catalogado como de inclusión normalizadora, resultan útiles las palabras de Boaventura De Souza Santos seleccionadas como introito de este trabajo: “tenemos

derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza" (2010, p. 50).

En esa dirección la primera posición transgrede el derecho a la igualdad pese a reconocerlo, ya que un derecho a la igualdad comprendido desde la secesión de espacios, categoriza, crea una jerarquia y por ende a alguien inferioriza. La "especialización" de los procesos de enseñanza, aspecto sobre el que parecen fundarse estás posiciones segregativas, no atenua lo subyacente: no todos pueden educarse juntos.

Los segundos en cambio emergen como más alineados con la inclusión educativa, no solamente por la idea de integración física, sino porque el respeto por el otro e incluso la protección y la compasión que de ese tipo de praxis se desprende, son valores fundamentales en el proceso de avance de la enseñanza inclusiva, tal como lo delimtan Booth y Ainscow (2015). No obstante, este posicionamiento incita a la reflexión a partir de interrogantes como: ¿el temor a los posibles efectos de las pecualiaridades cognitivas de unos estudiantes sobre los demás y sobre ellos mismos, no esta abonando para una descaracterización de algunos?, ¿no es un respeto al que se antepone los parámetros de igualdad construidos?, ¿la indiferenciación didáctico pedagócia contribuye a una educación de calidad que se oriente a una real consumación del derecho a la educación?, ¿absteníendose de integrar las diferencias en los procesos didáctico pedagógicos el profesor está cumplimendo con el deber de brindar educación de calidad para todos?, ¿se está mirando realmente cada vida con igual valor (Bootth y Ainscow, 2015) cuando se proponen estrategias educativas iguales para personas esencialmente diferentes?, ¿la enseñanza inclusiva puede consumarse eludiendo las singularidades de los estudiantes? Estas interrogantes resultan retóricas si se tiene en cuenta lo expresado en el marco teórico de este trabajo, excepto si se ingresa un elemento fundamental a través de otra interrogante: ¿al permitir que se manifiesten las diferencias pueden las peculiaridades áulicas perjudicar al ser humano como persona más que el no cumplimiento del derecho a la educación? Sobre esto, es nitido en el estudio realizado, que en los contextos aulicos las diferencias no se han normalizado, por lo que es de presumir que a los estudiantes que en esos mismos espacios se les ha asignado la peculiaridad de "diferentes" sufran aún impactos emocionales considerables.

Pero además de lo anterior es importante considerar que Uruguay, tiene como función prioritaria de la educación en cualquier nivel, la formación del carácter moral y cívico de los educandos (Art. 71 de la Constitución de 1967), y que además su política educativa nacional tiene entre sus fines promover la inclusión social, formar personas reflexivas, autónomas,

solidarias, no discriminatorias, desarrollando las potencialidades de cada una (incisos a, c y f del artículo 13 de la ley nº 18. 437) por lo que también cabrían interrogantes del tipo: ¿por qué denigran las diferencias cognitivas en los espacios educativos al punto de que hay que omitirlas o solaparlas?, ¿las actitudes o comportamientos que pueden llegar a inferiorizar a determinadas personas en el aula como consecuencias de rasgos que le son implícitos, no resulta un foco de atención educativo primordial de enseñanza atendiendo los fines que tiene la educación a ese nivel?

La respuestas a todo lo anterior son variadas pero lo insoslayable es porqué se concibe que hay que omitirlas. En esa dirección la concepción dominante de igualdad, no jurídica, sino personal, centrada en un alumno modelo, subyace en estas práxis y lleva a los docentes a buscar mimetizar a sus alumnos como un integrante más de esa normalidad. Los valores que sustentan sus prácticas no permite afirmar que estos docentes no tienen intenciones inclusivas, pero la protección que se desprende de ellas, no hace más que confirmar que hay una normalidad que se impone y que, conciente o inconscientemente tambien se les impone. Los procesos educativos indiferenciados que caracterizan sus acciones dificilmente redundan a favor de aprendizajes de calidad, fin último de la educación según los principios inclusivos y el artículo 12 de a ley antes citada. Queda en evidencia también en este tipo de praxis, que la búsqueda de enseñanza inclusiva se esta dando en contextos no propicios, y que se minimiza o evade la foramación humana necesaria para hacerlos más propicios. Esta arista educativa no descuella, ni entre estos informantes que intentan disimular las diferencias, ni entre los demás.

En ese dirección es válido subrayar tambien, que un prejuicio anteriormente constuido no justifica una discriminación y no puede perpetuar discriminaciones, ya que es función de la educación buscar removerlas. Tampoco en nombre del interés superior del niño (protegiéndolo desde el camuflaje de sus peculiaridades) es pertinente tomar decisiones que perpetuan conductas y prácticas discriminatorias, aunque estás no sean necesariamente conscientes.

Es por esto último que sobre la postura de los que conciben la necesidad de diferenciación didáctico pedagógica en espacios educativos comunes también se hacen menester algunas reflexiones. En esa dirección resultan relevantes interrogantes como: ¿en contextos de aula no propicios no existe la posibilidad de que la diferenciación de propuestas desencadene nuevos circulos de exclusión o refuerce la tendencia existente?, y la negación a un trato o propuesta de enseñanza diferencial que tienen algunos estudiantes ¿no es una

medida psicológica de protección cuya confrontación termina con más prejuicios emocionales que ganancias?

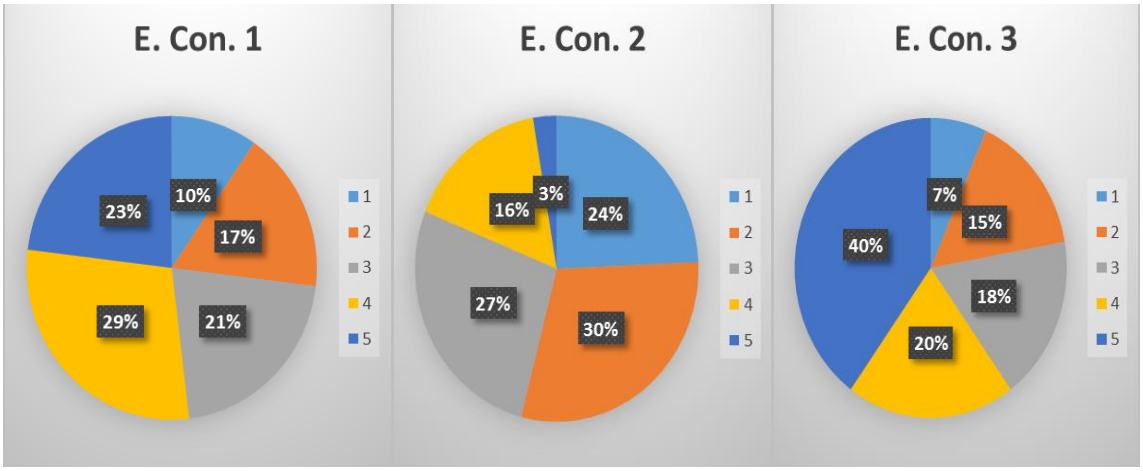
Las respuestas a interrogantes como las anteriores, por la naturaleza sociológica y psicológica que tienen, no las puede brindar este estudio, pero si puede dar respuesta a: ¿cómo cohexisten igualdad con heterogeneidad en los espacios de aula en que son partícipes como aspirantes a profesores (mediado por el Plan 2008) y en los que participan ya como actores que han introyectado un rol? Skliar (2017) se hace una interrogante en la que se proyecta similares intereses: "¿cómo habitamos las instituciones en el presente, entre la idea de lo homogéneo y la idea de lo diferente?" (Skliar, 2017 p.36).

Haciendo uso de esta interrogante para analizar el desempeño de los receptores del Plan 2008, una de las respuestas posibles sería: habitan con un discurso aprendido sobre la igualdad y la no discriminación, que se presenta como un reflejo automatizado del marco normativo existente, pero sobre el que pesa toda la historia de la educación caracterizada por la homogeneidad de los sujetos que otrora recibía, y que aún se antepone, e impone, al principio de igualdad jurídica y por lo tanto al derecho de educación de calidad. Lo naturalizado por lo tanto sigue siendo el estudiante tipo, la igualdad que se impone ante las singularidades específicas de naturaleza biológicas o psíquicas.

Los habitan muchas veces, por lo tanto, con viejas concepciones sobre el estudiante que se deriva en la representación de que las diferencias no deben yuxtaponerse o, en el mejor de los casos, pueden yuxtaponerse pero no deben exponerse. Cabe precisar además sobre este último posicionamiento, que consultados solamente los egresados (por su posición de docentes más experientes y por lo tanto con más posibilidades de aprehensión del manejo que han realizado con la relación diferencias-decisiones didáctico pedagógicas, y porque no tienen condicionaminetos o interferencias con las exigencias de un supervisor como en el caso de los practicantes) respecto a este punto, a través de un enunciado que afirmaba que proponer actividades diferentes a los estudiantes con dificultades de aprendizaje les genera frustación, al dejar en evidencia estas dificultades frente sus compañeros, el resultado señala que es esta una concepción considerablemente extendida. Obsérvese lo que proyecta el grupo de graficas que sigue.

Figura 26

Percepción de los graduados sobre la diversificación de estrategias como factor que contribuye a la frustración. Por contexto.



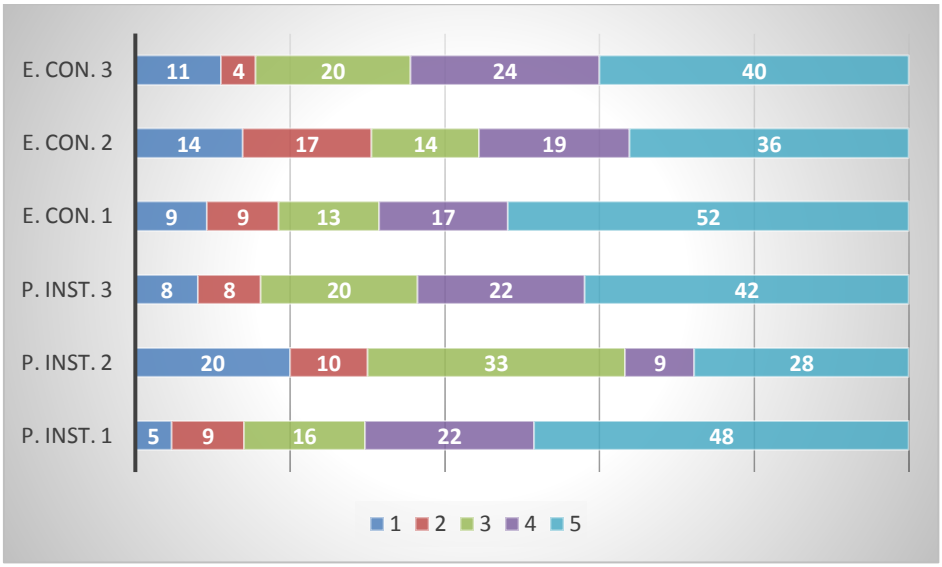
Nota. Afirmación sometida a opinión: "Considero que proponer actividades diferentes para los estudiantes con dificultades de aprendizaje les genera frustración al dejar en evidencia sus diferencias ante los demás compañeros".

Los niveles de adhesión a esta idea en los contextos 1 y 3 es alarmante (52 y 60 % respectivamente) mientras que el 2 lo desciende significativamente (con un 19%) por lo que este contexto no solo es en el que se manifiesta en forma más atenuada las posiciones segregacionistas sino que, si se tienen en cuenta los demás datos, es también el que más se distancia de la posición 2 (ver cuadro de doble entrada anterior), esto es, son los que más se apartan de la representación del derecho a la educación como una educación inclusiva normalizadora.

El conflicto que ocasiona la diferencia a nivel de enseñanza se deriva también en una idealización de la reducción de la diversidad. En efecto, ante algunas insinuaciones en los discursos de los informantes de que las instituciones medias deberían limitar la cantidad de estudiantes con dificultades por grupo, se puso a consideración de los protagonistas si sería necesario que se estableciera un máximo de estos estudiantes en ellos y la respuesta se abrevia en la gráfica que se presenta a seguir.

Figura 27

Percepciones de graduados y practicantes sobre la limitación del número de estudiantes con dificultades de aprendizaje en los grupos de las instituciones de enseñanza media.



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Llama la atención en estos datos, la solida convicción de que esto debe ser así, expresado a través de un total acuerdo (nivel 5) y la tendencia general al acuerdo, escasamente contrarrestado por los niveles que representan el desacuerdo. El exceso de alumnos por grupo es una limitación al desarrollo de una pedagogía inclusiva, y como tal se identifica en el capítulo VII, pero en este caso la expresión no aludía a cantidad de estudiantes por grupo sino exclusivamente a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Y nuevamente en este caso egresados y practicantes del contexto 2 se posicionan de mejor forma ya que son los que en mayor porcentaje rechazan la idea, de forma más o menos rotunda (niveles 1 y 2) de restrigir la presencia de estos en las aulas. En el caso de los practicantes de este contexto llama la atención además, la gran inclinación por la opción intermedia y aunque la adhesión a ella implica una no introyección de ideales inclusivos (ya que esta no puede ser interpretada bajo la posibilidad de reducción de algún sujeto de derecho) genera la expectativa de que por lo menos les haya generado algún tipo de interferencia o duda en las concepciones que portan.

Pero el problema que ocasionan las diferencias ha llevado también a que emerjan tendencias que buscan afianzarlas desde una visión más "optimista", tal como se puede ejemplificar a través de las palabras de este docente de seminario:

> *Entonces yo creo que esas diferencias, como te te decía, no tratadas como diferencias sino como eh… cualidades, cosas que pueden aportar a cada uno.* (ED12)

La visíon positiva de lo estipulado socialmente como diferente es un elemento más que permite afirmar que el posicionamiento hacia la naturalización de la diferencia y a la igualdad entendida como equidad, es aún escasamente presente en el escenario educativo demarcado en este estudio. No obstante, una particularidad nada desdeñable emerge en esta realidad y refiere a que las posiciones que más se acercan a esas pretensiones proceden de los informantes receptores del Plan 2008 y no de los demás informantes. Consolida esta particularidad el hecho de que incluso los no egresados tienen clara conciencia del imperio de la homogeneidad que existe, y, aunque dicha conciencia no es garante por si sola de la necesaria transformación, maxime cuando conviven con quienes aún la añoran, es sin dudas una premisa básica para el cambio, principalmente cuando se tiene cabal conocimiento de sus efectos, tal como lo ejemplifica el extracto que sigue correspondiente a un practicante de cuarto.

> *Estamos enseñando para un solo tipo de alumno. Entonces claro, el alumno que sale de ese patrón, no le encuentra sentido a la parte educativa, no le encuentra sentido porque el alumno, el docente perdón, le enseña a un tipo de alumno, y si no es él, no está por dentro de esos canon, queda por fuera, se desvinculan, se desmatriculan, no sé, el nombre que… que consideren para ese alejamiento…* (EB34)

La igualdad ante la condición humana y los derechos que de ella devienen, implica asumir el derecho a la educación en espacios comunes independientemente de las peculiaridades de cada persona. En el universo circunscripto el precepto jurídico se conoce, pero las barreras para que se consume se encuentran en las formas y en el fondo de las propuestas de enseñanza.

El alcance de estas barreras trasciende ampliamente la enseñanza inclusiva y se erigen en algunos casos ante la integración educativa, ya que la idea de que estudiantes con determinadas características no deben estar en la educación común, emerge en cualquiera de los tres contextos analizados. A la igualdad de derecho (estipulada como inherente a la condición humana y con efecto vinculante) y la desigualdad de hecho (de raiz biológica y por ende natural) se le contrapone una subyacente concepción de igualdad de los sujetos presentes en el aula (construida y evasiva de las diferencias naturales) y una desigualdad (que se va profundizando y construyendo) desde el desarrollo de propuestas educativas que no siempre apuntan a la equidad, y que por lo tanto no siempre se orientan a consumar el derecho a la

educación de calidad que tienen estos estudiantes que se los identifica escolarmente como con dificultades de aprendizaje.

6.1.2 Concepciones sobre el saber y la inteligencia: factores de exclusión soslayados en la formación

Aproximarse a un tema que incluye el término "dificultades" lleva a la mención natural de un factor que se ha involucrado históricamente con el aprender, como lo es la inteligencia. En efecto, los informantes al reflexionar sobre las dificultades, en el sentido amplio antes aludido, al que muchas veces se direccionan en el discurrir de sus alocuciones, minimizan o maximizan esa dificultad desde la percepción de menor o mayor inteligencia que le otorgan a esos estudiantes. Y cuando orientan la reflexión hacia las que se involucran específicamente con el aprendizaje, la inteligencia se vuelve el elemento obstructor de la inclusión, si se presenta fuera de determinados parámetros. Expresan por ejemplo que:

> *Yo tuve un un alumno eh… con baja visión, pero muy baja visión, que la fue perdiendo desde que… desde que era chiquito. Yo lo tuve en quinto. Este, muy inteligente*. (EE1P)
>
> *Eh… tenía una inteligencia por debajo de lo normal y un montón de problemas más.* (EA(1)1P)
>
> *… uno que tiene el síndrome del escritor que tiene su, este… su inteligencia, su capacidad intacta y su problema es motriz por ejemplo, pero que ese problema motriz le dificulta en, en lo que tiene que ver con la escritura, el registro, entonces hay que ver eh… evaluarlo de forma para eso ¿no? este… esta justamente la posibilidad de buscar una evaluación eh… diferenciada para que él pueda demostrar su talento y su capacidad,…* (EF11)
>
> *No yo creo que está bien. Eh principalmente en las discapacidades físicas, creo que, que, este… que hay que darle para adelante. Ahora el tema de las discapacidades de aprendizaje ya en… ya sea por, eh, inteligencias o dificultades, hay que darle de cierta… de otra forma. Porque tú no puedes tampoco, eh, pretender, tirar a un gurí que no va al mismo ritmo que los otros, en un salón de clase con, no sé, treinta estudiantes que, este, vayan más rápido que él. Puede tanto trancar a los otros como los otros trancarlo a él. Si bien hay que incluirlo, creo que la forma sería este, ir alternando un poco, tener alguna clase más especial, profesores más capacitados para trabajar con él. Y al mismo tiempo integrarlo en actividades con los otros*. (EB17)
>
> *Entonces en un momento de coordinación, todos hablan pero nadie hace nada. Porque el otro día hablábamos con una profe de inglés, que hay estudiantes que no son para estar en el centro. Que bueno, no les da y no les da. Porque hay estudiantes que les cuesta, hay estudiantes que vienen a estudiar y bueno capaz que porque tienen alguna dificultad no les da, tienen que ir a un centro educativo que esté especializado en eso. Porque en un centro educativo como común que tenés veintinueve estudiantes y uno con dificultad aprendizaje ¿qué haces con esos veintinueve cuando estás solamente con ella, o con él?* (EA(2)110)

De la misma forma aproximarse a un tema que integra el término "aprendizaje" se deriva naturalmente en otro factor históricamente vinculado con el aprender: el saber. En ese sentido es una constante la preocupación en cuanto a si pasaron porque "sabían", o si pasaron porque se les ha "regalado" calificaciones, o porque "no se les exige lo mismo que a los

demás" porque no van "a ser como los otros estudiantes" en cuanto a ese mismo saber. Reflejan este tipo de preocupación, por ejemplo, las siguientes expresiones:

> *Bueno la chiquilina, eh... Estábamos en clase en cuarto, cuarto año. En cuarto año los, las exigencias y los objetivos de los programas es que los chiquilines tengan conciencia política ¿no? ciudadana. Entonces yo tenía a la chiquilina que estaba en una, una fase infante ¿no? y… y de, bueno de adoración por sus cuadernolas y era muy prolija, pero era una copia de lo que estaba viendo allí, se intentó un montón de maneras que ella de repente pudiera tener una opinión propia y demás. Pero que pasaba su eh… sus características en torno a, a sus facultades físicas, psicológicas, eh... no hacían que tuviera la facilidad para estar en ese nivel de desarrollo abstracto y darse cuenta que, está a la derecha, está la izquierda, que no es de repente… están los neoliberales, están los liberales, están los soviéticos y cómo llevas el conocimiento técnico, que además es exigido por los cargos medios de secundaria ¿no? Que son inspectores, yo lo llamo sí, son cargos medios.* (EA(1)11)

> *… y las coordinaciones están para eso entonces, en las coordinaciones hablamos y bueno, y vemos, tratamos de; por ejemplo en uno de los liceos que trabajo somos muuy unidos, entonces ta, en la coordinación y todas esas cosas, vemos los espacios para poder ver qué hacer con tal alumno y con tal el otro. Y cada uno en su, en su materia tratar de; también por el bien de nosotros y por el bien más que nada del alumno, queremos que algo entiendan, algo sepan. Obviamente sabemos que no va a ser como los otros alumnos, pero, algo, queremos que se quede, que se lleve a final de año. La prioridad es del alumno.* (EA(1)38)

> *Este, y aparte no sé, viste, el tema ese de que los niños que son crueles y toda la historia, digo ¿cómo trabajas vos eso? No digo de aislar a la persona distinta… pero… tratarla distinto de acuerdo a sus capacidades. Este, porque sino en definitiva, digo, lo que yo veo es que, van pasando van pasando, aprenden 20% de lo que todo el mundo aprende, se les exige que aprendan el 60% que es lo que corresponde a la normalidad y, y después generan esos… o los pasan sin saber nada y al año siguiente el problema es del otro docente, o, los hacen repetir y repetir y repetir hasta que se van de sistema porque…* (EE15)

> *Como que detrás de esa dificultad que tiene, ella se ampara en eso para no hacer nada. Y no, yo eh… me parece que hay que exigirles, hay que ayudarlos, hay que facilitar pero no se les puede regalar, y nuevamente este año no paso conmigo. Tiene que volver a cursar, porque no se presentó al examen.* (EA(1)1P)

Además de lo anterior el estudiante "bueno" es invariablemente asociado con el estudiante que "sabe" y a su vez el saber es asociado con la idea de un aprendizaje que se ha consumado y que es el preestablecido para un determinado nivel.

> *…. pudo trabajar pero claro, no es fácil, pudo trabajar si, atendiéndolo y poniéndole, digo, tratando de incluirlo al grupo… porque el chiquilín no era malo, o sea, tenia, era bueno, o sea, son buenos en general, tienen buen rendimiento, el tema es como se aíslan del resto y como tiene que ser todo muy organizado ¿no? digo, pautado, no le podes cambiar nada, si planteas una tarea tiene que ser muy clara, muy concreta, el tiempo, digo, todo.* (EE32)

> *Entonces la intención es cierta, pero creo que las condiciones no están dadas todavía. No hay garantía para que ellos realmente tengan el, el mismo nivel educativo que el resto. No creo que exista eso todavía.* (EB22)

> *Y que me parece que como docentes que estudiamos la carrera que haya una formación para que nosotros busquemos las herramientas, o profundizar en las herramientas ¿no? porque sí bien nos dan algunas, para poder hacer que ese chiquilín... no bajar el nivel del grupo, sino que ese chiquilín pueda acercarse lo más posible al nivel del otro, los otros ¿ta? Yo lo veo desde ese punto de vista*. (EA(2)36)

> *No sé si es porque ese está frente al XXXX [14] pero, son estudiantes buenos que eh, un buen nivel educativo. Bueno, tienen alguna dificultad pero bueno ta. Valiente sea que en un grupo de treinta estudiantes no tengas.* (EA(2)110)

> *Ahora en el sistema educativo tienen una carta, importante para que si querés terminar el liceo, lo haces. Cueste, nada. Me parece que es muy fácil terminar el liceo, es sólo decidir e ir. No es*

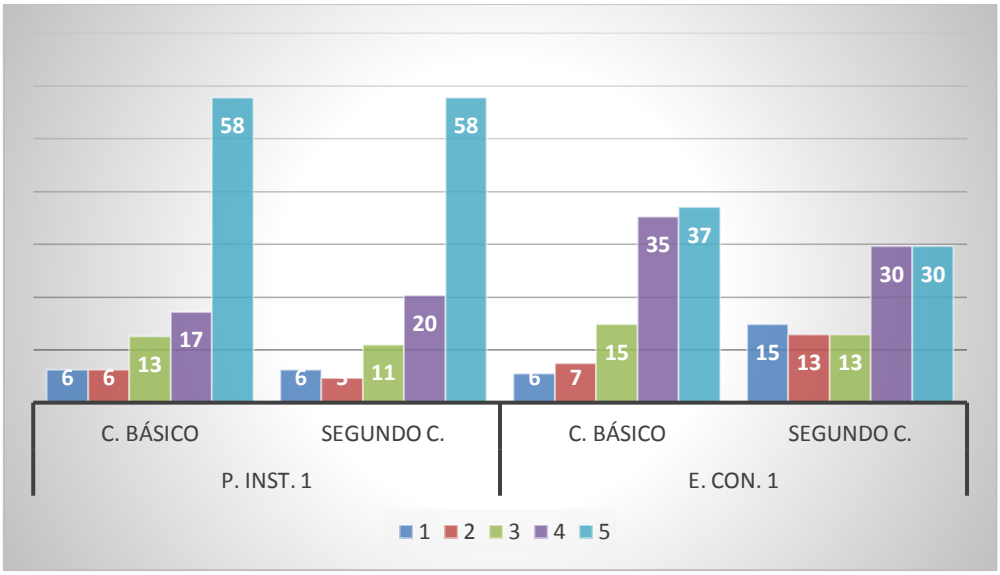
como antes que vos por más que ibas, eh, si no llegabas a ese nivel no llegabas, punto, te ibas pa´fuera. Entonces ahora con el tema de la inclusión este, se confunde un poco, lo que yo quiero decir. (EA(2)218)

La centralización y exaltación de la inteligencia y el saber que anida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, nutre las concepciones segregativas aludidas en el apartado precedente, pero genera también representaciones que implícitamente también lo son, y que están incrustadas en los ámbitos institucionales donde se consuman los procesos de iniciación. Tal por ejemplo la representación de que la enseñanza inclusiva se debe consumar solamente en el más básico de los niveles de la enseñanza media, esto es, en lo que en Uruguay se llama Ciclo Básico, y no en el medio superior, que se corresponde con el Segundo Ciclo.

Al encauzar la mirada premeditadamente a ello en la segunda fase, desde sendas afirmaciones que estipulaban que se debe buscar la inclusión de los estudiantes con dificultades en uno y otro ciclo, los receptores reaccionan de la forma que resumen las gráficas que siguen.

Figura 28

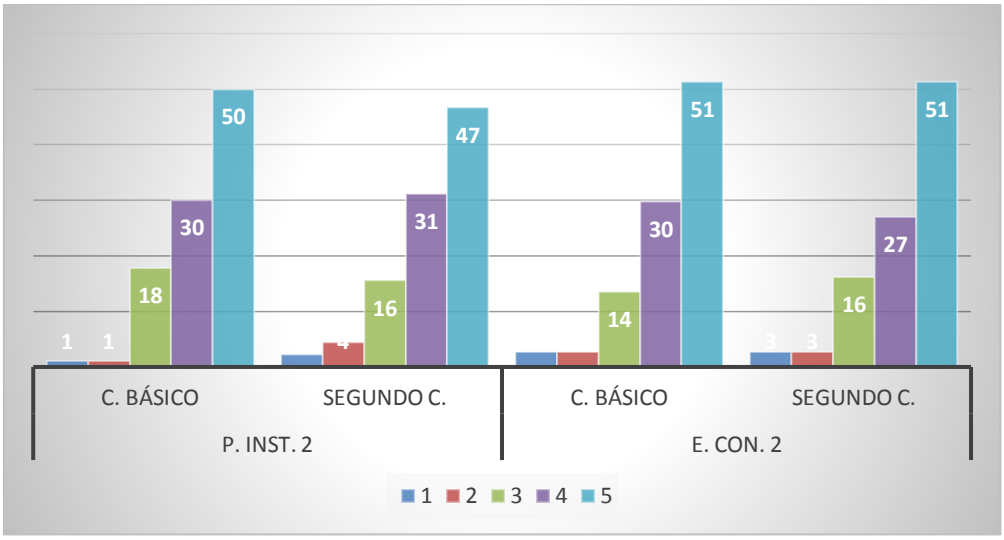
Percepciones de los practicantes y graduados de la región 1 sobre la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, según ciclos de la enseñanza media



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Figura 29

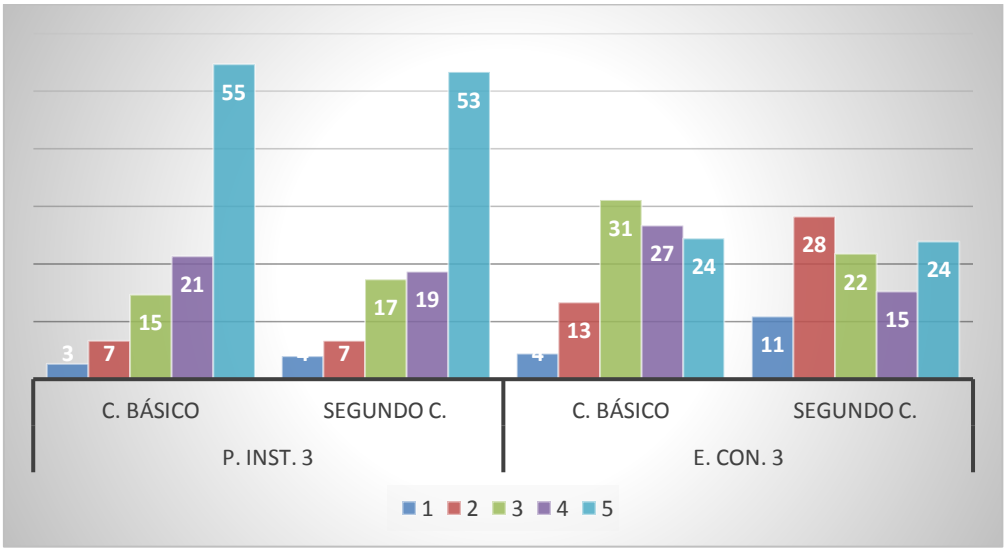
Percepciones de los practicantes y graduados de la región 2 sobre la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, según ciclos de la enseñanza media



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Figura 30

Percepciones de los practicantes y graduados de la región 3 sobre la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, según ciclos de la enseñanza media



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Estos datos aportan algunas particularidades que resultan relevantes, entre ellas:

- Una tendencia muy favorable de los practicantes de cualquiera de las tres instituciones en cuanto a que la inclusión se efectivice tanto en Ciclo Básico como en Segundo Ciclo.
- Una versatilidad en el panorama de los egresados los que se expresan de forma diferente en cada contexto.
- Una tendencia similar de aprobación en cuanto a la búsqueda de inclusión en ambos ciclos, de practicantes y egresados, solo en la región 2.
- Una sustancial diferencia entre las percepciones de practicantes y egresados en las regiones 1 y 3.
- Una sutil, pero no por ello menos importante, presencia de la concepción antes aludida, esto es, de que la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje debe procurarse hasta un cierto nivel educativo medio, en ambas categorías de informantes, pero en todas las regiones más acentuada entre los egresados.

Aquí también la visión más favorecedora de los practicantes lleva a pensar en una formación más inclusiva en los últimos años, pero también en una experiencia que redunda en detrimento del ya de por si escaso aporte de la formación inicial, experiencia esta que obviamente, implica no solo el contacto con la realidad de las aulas, sino de las instituciones medias que las cobijan.

La situación del contexto 2, donde no se percibe el declive de adhesiones a la inclusión en los respectivos ciclos, de los egresados al comparar con los practicantes, lleva a pensar en el mayor acceso a dispositivos de formación que tienen los docentes en esta región del país, y que podría derivarse en una mayor sostenibilidad formativa, ya que desde la formación inicial no existen elementos que expliquen esta diferencia con las demás regiones. Abona a favor de esta interpretación el hecho de que es en este contexto donde los receptores exteriorizan haberse valido de más apoyos concomitantemente con el cursado de su carrera de grado, aspecto ya referido en el capítulo IV.

La visión de que la inclusión se puede dar a medias que se deriva de lo expresado en el último asterisco, se ve acompañada de las concepciones anti integracionistas ya expresada en apartados precedentes, y que estos datos corroboran, desde una no admisión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en ninguno de los dos ciclos de la educación media.

Es importante resaltar que los aprendizajes referenciales de "el saber" para los receptores, que son bisagras para la adhesión o no a la inclusión educativa, son siempre los de naturaleza disciplinar, tal como se puede apreciar en algunas citas presentadas anteriormente. No resulta esto desajustado en el escenario si se recuerda que los formadores de estos receptores también circunscriben su función docente a la enseñanza de este tipo de saberes, encontrándose casos incluso, de formadores no graduados en la docencia, que creen que la enseñanza inclusiva no tiene punto de intersección con los saberes disciplinares. Rememórese sobre ello expresiones como la de este formador:

> *O sea lo que es él involucrarse en la educación científica para un profesor tiene poco que ver con el tema de la inclusión en la sala de aula ¿no?* (EE15)

Estás representaciones están muy presentes también en los actores de las instituciones medias, por lo que, en definitiva, los saberes que hacen menester una calificación, que determinan el nivel y que prescriben exigencias en base a cánones preestablecidos para la generalidad del estudiantado, son los relevantes para la amplísima mayoría de los informantes. Por tal razón emerge una visión más desfavorable sobre la inclusión en Segundo Ciclo, ciclo este visto históricamente como antesala, como preparatorio (incluso así se lo denominaba) de una formación terciaria y universitaria, status que determinaba su principal función. A título de complemento de las citas anteriores véase las siguientes:

> *Bueno en algunos casos sí, y en, y en otros no he podido lograr, o sea, no sé si es que no aprenda pero no, no siempre ha alcanzado por ejemplo, las metas de las calificaciones, por ejemplo (…) En realidad a veces lo que uno logra no coin, no coincide con los resultados, eh, numéricos. Porque si puede ser que el chiquilín haya logrado superarse en determinadas cosas pero de todas maneras, le falta un camino por recorrer para lograr obtener una calificación aceptable por ejemplo. Que no significa de que no haya dado un paso, pero que no alcanza, que le lleva más tiempo que a otros, por ejemplo.* (EA(1)214)

> *Y es como dijo un docente y te repito: "¿y cómo hago yo para enseñarle contabilidad? ¿Cómo hago yo para enseñarle matemática financiera?" Viste que ya las exigencias son otras. Entonces pienso que, desde mi humilde puestito de trabajo, que ya cuando salen de Ciclo Básico habría que darle el perfil para dónde tiene que ir a estudiar ¿no?* (EF25)

Concomitantemente con lo anterior, cabe agregar además, que son ínfimos los casos en que se asume o se presume la relatividad de los aprendizajes de esos saberes ante los procesos educativos que se desarrollan, lo que puede ser un indicador de una visión predominantemente determinante de la enseñanza sobre el aprendizaje, esto es, una visión de estos procesos a modo causa-efecto. Uno de esos pocos ejemplos surge de la reflexión sobre la enseñanza que realiza este egresado:

> *Yo creo que en Historia no tenés cómo medir si el estudiante entendió o no las cosas porque si fuera a preguntarle: ¿en qué año terminó tal proceso histórico? eso es un conocimiento muy, como muy superfluo. Yo creo que quizás se vea cuando ella de repente se encuentre en una situación de ayuda al otro y tenga esa em, esa empatía frente a la sociedad y eso creo que se ve durante, no sé, el transcurso de la vida capaz.* (EA(1)11)

Son ínfimos también los casos en que se detecta que los informantes perciben que la función de la educación a nivel medio en la realidad actual trasciende ampliamente los aspectos disciplinares. Pese a tener una visión patologizada de las diferencias este actor de la enseñanza media llega a hacer una referencia tangencial a ello.

> *… para mí es algo positivo porque ellos, este, se insertan al sistema educativo de alguna forma, quizás no van a la par del grupo en general pero la socialización es muy importante, eh hacer conocer también las diferentes patologías que hay que muchos no conocen, este, me parece que es algo positivo sí.* (EF32).

Valoraciones de este tenor no son comunes en los discursos de los receptores. Lo común es la preeminencia otorgada en la cuasi totalidad de los discursos de los informantes al saber disciplinario, aunque de forma subyacente. La excepción se presenta con este egresado que lo reconoce en forma explícita desde la desvalorización de otro tipo de saberes:

> *… Síndrome de Asperger, era el que hablamos porque ta, teníamos los grupos iguales y siempre discutíamos que ta, el estudiante no podía porque le cuesta, y segundo porque su tiempo de trabajo es más para otra cosa. Y era más como una parte social, que bueno tenía que socializar con sus compañeros y después irse a su casa. Y me parece que eso no es aprendizaje. Hace parte de lo que, de un centro educativo pero tiene que salir con un concepto básico de lo que es tu materia*. (EA(2)110)

El saber disciplinario se erige pues, como el saber válido para ser enseñado, y otro tipo de saberes no son valorizados, o por lo menos no alcanzan su jerarquía. En efecto, saberes imprescindibles (Cullen, 1997; Cortina, 1997; Morin, 1999; Meirieu, 2001; Maturana, 2002; Bauman, 2005, Rodriguez Zidan 2006, Hargreaves y Fullan, 2014; Borsani, 2018, etc.) incluso para la pervivencia de la especie, ante el no despazamiento de la centralidad o la no resignificación de lo disciplinar, se perciben desmerecidos. La realidad social plagada de nuevas necesidades y problemas, no ha revertido esta situación y parte de las explicaciones de la resistencia a la apertura, lo brinda la historia de la educación formal, ya que la sobrevaloración del saber derivado (o degradado) del saber científico y de la inteligencia logico matemática, mesurable, jerarquizada a través un cálculo (formal o informal) de Coeficiente Intelectual, como se ha expresado oportunamente, no solo ha campeado sino que se ha potencializado en los especios educativos en gran parte de esa historia, como incluso lo deja en evidencia este estudio. No resulta extraño por ello su pervivencia en la realidad actual, lo que si lo resulta, es el soslayamiento de los mismos en la formación inicial como elementos de exclusión, ya que son hartamente conocidos como tales.

La evasión, o por lo menos la no centralización de estos factores en el proceso formativo se deriva a posteriori en praxis educativas que, ante situaciones de dificultad en el sentido amplio al que hemos aludido, se reflexionan desde un baremo preteritamente construido sobre ambos factores, y por lo tanto, sin ingresarlos en dicha reflexión como

excluyentes, sino por el contrario como determinantes de los aprendizajes. Por esta razón cuando la "dificultad" no los afecta directamente la predisposición a la exclusión es menor. Prueba de ello es que, situaciones de ceguera, minusválida física, síndrome del escritor y muchísimas otras que los informantes citan, cuando no se ven acompañadas de particularidades que rocen esas arcaicas representaciones sobre el saber y la inteligencia, son más aceptadas dentro de el proceso de búsqueda de enseñanza inclusiva que se propone el sistema. Contrariamente, cualquiera que afecte la cognición, como las que originaron este estudio, por esas mismas representaciones, se vuelven menos, y no en pocos casos nada, aceptadas.

En definitiva, la sujeción de las prácticas a representaciones que deprecian aprendizajes no asociados a lo disciplinar y que reducen la inteligencia, alimentan y condicionan aún visiones pedagógicas y antropológicas, tales como: a) el estudiante con dificultad tiene retaceada o incluso inhibida su posibilidad de aprender y, b) el discente no tiene futuro dentro del sistema educativo, porque no logra el nivel preestablecido que debiera alcanzar de conocimientos disciplinarios. Siguen siendo por lo tanto estos factores no solo productores de discriminación, sino que se anteponen a la función educativa de la enseñanza media, y no se desprende del abordaje empírico realizado que alguno de ellos sea un aspecto de atención formativa, sino que, muy por el contrario, incluso los agentes de formación y los actores de la enseñanza media con los que se relacionan los receptores, también poseen este tipo de concepciones.

6.1.3 Concepciones antropológicas subyacentes: la posposición del otro en la relación educativa

La diversidad es una condición consustancial a la condición humana y por tal razón ningúna persona puede sufrir discriminación. Y como es obvio, ningún informante contradice este principio desde sus discursos. Sin embargo, sin necesidad de un profundo análisis se evidencia la pervivencia de concepciones antropológicas que se proyectan como contrarias a este axioma. La jerarquización de los seres humanos de acuerdo a ciertos rasgos, otorgándole a colación de ello, mayores o menores posibilidades de usufructo del derecho a la educación, es un claro ejemplo de ello.

Pero además, desde la persectiva de la función por la que han optado, se observa que los receptores muchas veces realizan una diferenciación de acuerdo al tipo de estudiante que

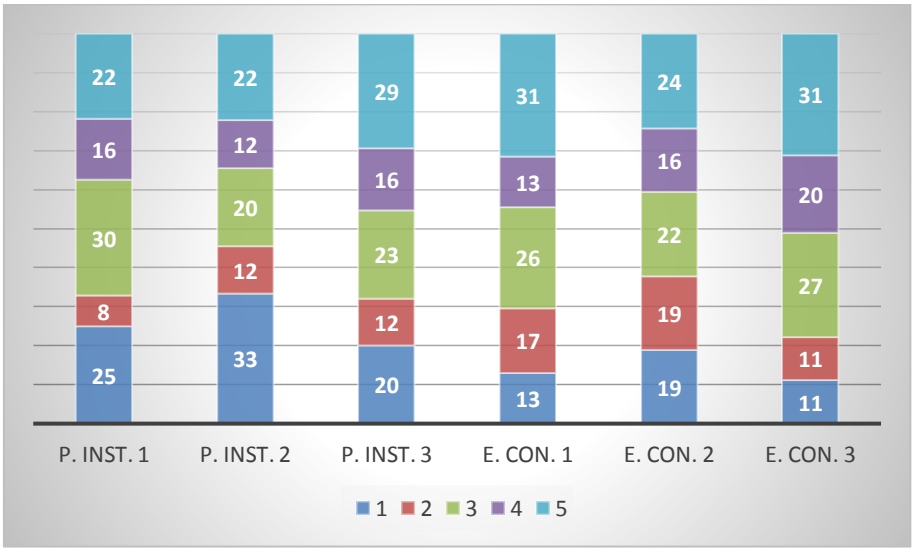
reciben. En esa dirección por ejemplo, presuponen la necesidad de más "preparación" para cumplir con ella o incluso presuponen la necesidad de mejores salarios cuando la tarea docente se consuma con estudiantes que no están dentro de los parámetros de normalidad que se han creado. Sobre esto último véase por ejemplo estas expresiones:

> *Este, te pagan lo mismo que si tuvieras un grupo muy homogéneo y muy sencillo, en ese sentido, donde tu único problema es cómo enseñarles y enseñarles bien, este que si, que si tenés un grupo con muchas problemáticas de estas que te digo, sumale a esto las sociales que podés tener en otros liceos, que los gurises tengan hambre, porque pasa también.* (EB23)

Cabe acotar que la asociación con lo salarial se presentó en forma excepcional y no generalizada en los discursos de los receptores, pero por sus posibles derivaciones no pudo ser evadida, y se focalizó en la segunda fase. El ítem corespondiente sometido a consideración de los receptores en la escala, afirmaba que un docente que tiene a un estudiante con dificultades en sus aulas debe recibir un salario más elevado. La gráfica que sigue busca hacer visible las percepciones de egresados y practicantes al respecto.

Figura 31

Percepciones de los receptores sobre la necesidad de recibir un salario más elevado si se tiene estudiantes con dificultades en el aula



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Tal cual se puede observar, los datos obtenidos en esta segunda fase, refutan la excepcionalidad observada en la primera, ya que las opciones que limpidamente expresan adhesión a la idea (categorías 4y 5) distan mucho de ser ínfimas.

Una mirada primaria podría llevar a interpretar esta asociación solamente como una mera reivindicación laboral derivada del trabajo más exhaustivo por el tiempo extra aula que insume una pedagogía diferencial. No obstante, como se desprende de otras partes de este trabajo, este tipo de prácticas que implican adaptaciones personalizada son escasas. Y al conjugarlas además, con decisiones profesionales a la interna del sistema medio como la de tratar de no hacer visible las diferencias, se descubre una especie de epojé (en el sentido griego) sobre el ser humano, esto es, se detecta que la condición de lo humano en lo educativo queda suspendida e incluso supeditada a otros factores como el salarial.

Pero no solamente a este, sino también a las condiciones externas de funcionamiento del sistema. En efecto ante un item que afirmaba que la inclusión solo se debe buscar cuando el sistema educativo permita un trabajo más individualizado con los discentes, es un pocentaje considerablemente el que sin ninguna duda subyuga el derecho a la educación de estos discentes derivado de su condición humana, a las condiciones externas Un 33, 23 y 21 % de practicantes de las instituciones 1, 2 y 3 respectivamente y un 50, 30 y 60 % de los egresados en el mismo orden de contexto expresan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo de que esto así sea, mientras que un numero importante de ellos en cualquiera de las categorías se expresa por un nivel intermedio (23, 33, y 40 % de los practicantes y 29, 46 y 31 de los graduados, siempre en el mismo orden de instituciones y contextos).

Esta suspensión o posposición de lo humano en las decisiones y en las prácticas que se desarrolan en los espacios medios, son evidenciadas desde las narraciones de los receptores del plan, las que dan cuenta de una realidad educativa en la que la selección de estudiantes está presente y a colación de ello también está una visión abreviada de la función que realizan. Apuntan a esa dirección insinuantes expresiones de algunos de ellos sobre la otredad profesional, véase por ejemplo parte de un elocuente diálogo con un egresado (que se presenta en forma discontinua) y los extractos de otros:

> *E: Te digo porque he sentido: "ah, este es el último año que yo trabajo con este tipo de gurises porque ta, ya me cansé y no te da resultado", no sé qué. (…)*
>
> *M.C: No es que pueda elegir el grupo ¿Cierto? Normalmente no...*
>
> *E: No, pero mirá que cuando van a elegir a veces saben los alumnos que tienen ¿no? con capacidades especiales, sí.*
>
> *M.C: Ah sí ¿saben?*

E: Si, si, saben.

MC: Miran los estudiantes y eligen los grupos. (…)

E: En, no toma. Este, después por ejemplo en segundo tenemos una nena que tiene, Síndrome de Down, este, por ej, hay profesores que no tomaron, estaba en primero, no tomaron el grupo de segundo porque ya sabían que estaba ella ¿viste? Porque a veces les cuesta el cambio. Hay muchos que se adhieren sí, pero hay otros que les cuesta el cambio. Por eso te decía bueno, cambiar el chip no es tan fácil. (EA(1)315).

Y eso me frustró muchísimo porque, no es que "ah las nuevas generaciones son todas abiertas y todos están pensando en la inclusión". Hay gente con veinte y pico de años fascista, qué habla de sus estudiantes como si fueran lacras que los tienen que soportar para agarrar un sueldo (…) Pero, yo creo que había que tener un espacio para discutir eso, porque es complejo después poder llegar a trabajar con seres humanos y considerarlos, no sé, como ratas de laboratorio tipo… los que me acompañan bien pero los que no... Y eso pero, es rascar un poco, y te das cuenta que, que es así. Se disimula en una visita de evaluada, en una visita de Inspección y Dirección pero en la cotidianidad, que es donde uno más influye en el estudiante, a mí me ha tocado vivir situaciones lamentables. (EA(1)11)

… yo entiendo que el reclamo es: "ah no tengo tiempo, no puedo, voy doy mi clase me voy", "no soy remunerado para eso", "que contraten a alguien". Pero después el problema va a ser: si tengo alguien en la clase, y si no voy a coordinar con el que esta, o sea, no se dan cuenta que están en contradictorio con todo lo que proponen, pero esa es la realidad. Me parece que la mayor traba, la mayor barrera, es desde deconstruir concepciones que tenemos. (EA(2)14)

Manifestaciones de semejante tenor, que quizás resulten de entre todas las más inclementes, no permiten (ni en este estudio interesa) estimar la incidencia de otros factores en el desarrollo de las practicas efectivas, ni las motivaciones que se derivan en la decisión de cursar la carrera docente, pero si permiten agregar un componente más al escenario educativo en el que se cohabita (Skliar, 2017) complementando lo expresado en el apartado anterior.

Docentes de la formación inicial y actores de los espacios medios se manifiestan en la misma dirección, tal cual lo pueden ejemplificar los extractos que siguen:

Bueno yo, la verdad que... eh, veo, siento, siento esa rechazo ¿entendés? Siento ese, ese, cuando hacen las cosas hacen porque están obligados a hacerlo porque ya lo tienen ahí, pero deseando que se vayan para otro lado, ¿viste? (…) Esa es mi sensación. Yo no veo, no encuentro realmente un… compromiso, un compromiso real ¿viste? eh, de una adaptación curricular ¿viste? de adaptar el currículum para esos alumnos con dificultad. Más, más te digo, si ellos tienen problema de actitud. Que sean medianamente agresivos, que sean… agresivos en cuanto a que te contestan, se, se empacan, se enojan, eh, que estén, eh, se paren y andan por la clase ¿viste? Porque hay que ver también cuál es la condición que tienen. Porque viste que una cosa es eh, si es eh, ¿cómo se llama? discapacitado o simplemente es una condición lo que tienen, o sea TEA o Asperger o... Este año por ejemplo nomás eh… en deporte acá, habían un muchacho con Asperger ¿ta? que los Asperger son sumamente inteligentes pero son violentos. Ellos se sienten encerrados en el coso y, y, o los ruidos y todo lo demás y se ponen violentos. Eh, y... sólo una profesora vino a decirme que llamara a la casa para ver si podía volver, para, para hacer las condiciones para que estuviese ahí, eh… de todos los profesores. Nadie más se preocupó. Al contrario yo creo que hasta se alegraron porque se iba. (EF14)

Porque hay docentes que entran a la clase y lo que quieren es cumplir con el programa, les interesa muy poco lo que pasa adentro de la clase. Yo estoy en, en el otro lado, o sea, primero que nada, tengo personas delante ¿ta? y, y tengo que ver cómo esas personas se están vinculando, se están relacionado. (EE21)

Pero no solamente a través de la despersonalización se manifiesta esa suspensión o posposición de lo humano, sino que también afloran en la reflexión sobre el desempeño propio, aunque tangencialmente, como lo deja entrever este practicante:

El tema son las herramientas para manejarlo. Que, que tú, obviamente no podés elegir, mucho menos al principio, eh, eh, en qué liceo ejercer, o qué tipo de grupos querés tener… estás obligado a tomarlos, por la realidad, por la fuerza de los hechos estás obligado a tomarlos. (EB23)

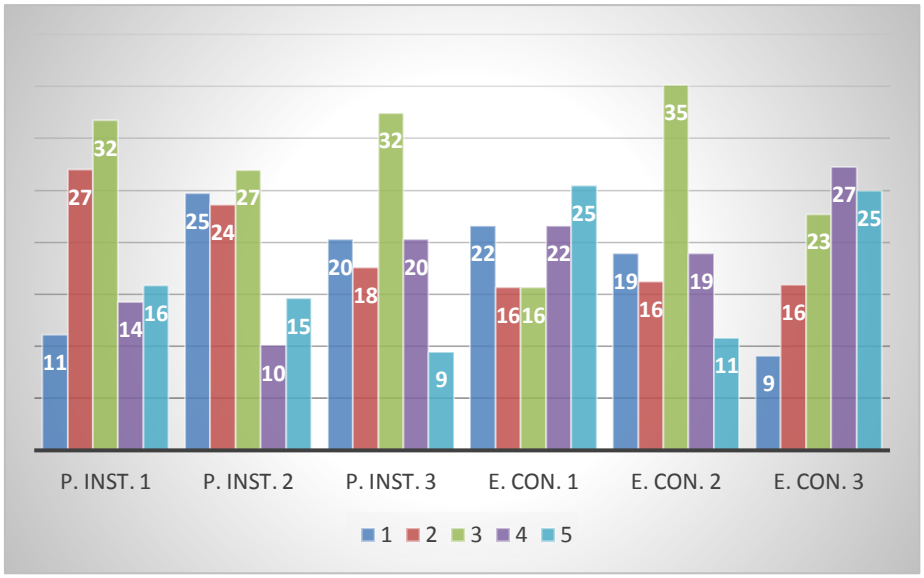
En ese panorama no resulta extraño que específicamente entre los graduados o los que están por graduarse con el Plan 2008, muchos son los que conciben, a veces en forma más criptica otras en forma explícita, que la presencia de los estudiantes con dificultades en las aulas ordinarias perjudica de alguna forma a los demás y que el beneficio real lo tienen ellos y no "los otros". La explicita epojé de la dimensión humana que subyace en este tipo de concepciones, acicateó también su focalización desde las escalas, las que fueron mediadas por sendas afirmaciones. La primera de ellas afirmaba que la presencia de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas interfiere casi siempre de alguna forma el aprendizaje de los demás. Algunas particularidades quedan al relieve al analizar las reacciones de los protagonistas, entre ellas:

- El porcentaje de quienes están de acuerdo y totalmente de acuerdo con esto entre los practicantes, es considerablemente menor que el de los que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Mas precisamente se expresan por las primeras opciones 30, 25 y 29% de los practicantes de las instituciones 1, 2 y 3 respectivamente y por los últimos niveles 38, 49 y 38% en el mismo orden de instituciones.
- Entre los egresados de los contextos 1 y 3 el porcentaje de los que están de acuerdo y totalmente de acuerdo es mayor y considerablemente mayor, respectivamente, que los que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. En el caso de los primeros la comparación es entre un 47 y un 38% y en el segundo entre un 52 y 25%.
- En el contexto 2 el porcentaje de egresados que está de acuerdo y totalmente de acuerdo con esto es menor que el de los que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (en una relación de 30 y 35%).
- El posicionamiento de practicantes y egresados en situaciones intermedias (nivel 3) en general, es destacado (oscilando entre el 16% y el 35%).
- Los informantes de ambas categorías que están de acuerdo y totalmente de acuerdo con dicha interferencia nunca descienden de un 25%, cualquiera sea el contexto.
- Considerando particularmente cada contexto, el porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo asciende cuando de egresados se trata.

La gráfica que sigue condensa lo antes expresado.

Figura 32

Visión de practicantes y egresados sobre las interferencias que produce la presencia de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, en los aprendizajes de los demás



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Nuevamente el posicionamiento de los practicantes es más favorable que la de los graduados, ya que en contraste con estos rechazan más acentuadamente (niveles 1 y 2) la idea de que los estudiantes con dificultades puedan interferir en los procesos educativos de los demás. De la misma forma los egresados de la institución 2 en contraste con los de las demás instituciones. La experiencia en el primer caso y elementos del contexto en el segundo, tal cual se insinúa en otras partes de esta tesis, son algunos de los elementos que pueden confluir para explicar esta tendencia, ya manifestada en otros aspectos.

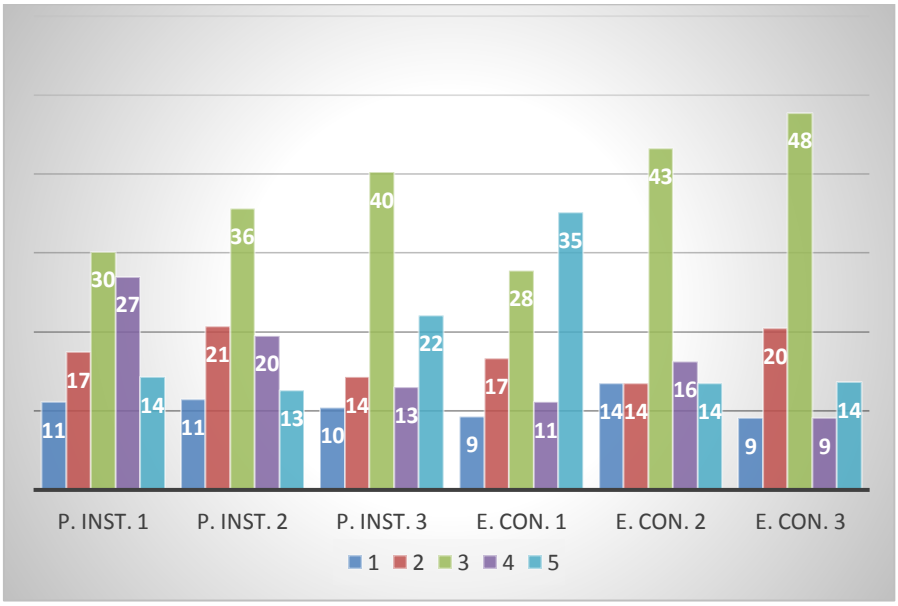
La definición por una posición intermedia por otra parte, que podría ser explicada desde un "no siempre" o un "interfiere en parte" requiere de una precisión derivada del propio proceso que se ha llevado adelante. En efecto, es importante aclarar, que la palabra "interferencia" al componer el ítem de la escala fue tomado en el sentido brindado por la RAE en la acepción correspondiente a: "intervenir o interponerse en algo, modificando o

impidiendo su funcionamiento o desarrollo", no obstante, algunos receptores esclarecen en el espacio abierto correspondiente a "observaciones" que componía cada una de las tres partes de la escala tipo Likert utilizada, que interpretan esa "interferencia" en un sentido positivo. Si bien estos casos son escasos, abren la posibilidad de la presencia de una ambigüedad en la interpretación del término, que podría revelar una posición más respetuosa de las diferencias y por lo tanto con una más reducida epojé de lo humano. De cualquier forma, de acuerdo a lo expresado en los dos últimos asteriscos de la página anterior, existen receptores que consideran que estos estudiantes afectan desfavorablemente a los que ellos le otorgan normalidad, tal cual se deriva expresamente de algunas alocuciones de la primera fase, y esto se manifiesta en mayor grado entre graduados que entre practicantes.

Un segundo ítem, presentado con intenciones de que fuera complementario al anterior, afirmaba que los más beneficiados con las propuestas que buscan la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizajes, son estos mismos estudiantes, y los resultados obtenidos se compendian según la gráfica que sigue.

Figura 33

Visión de practicantes y egresados sobre la concentración de los beneficios de estar en las aulas de la enseñanza media, en los estudiantes con dificultades de aprendizaje



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Estos insumos se pueden leer de la siguiente forma:

- Considerando ambas categorías, el porcentaje de rechazo (niveles 1 y 2) a la idea de que los estudiantes con dificultades son los que más se favorecen con la inclusión, oscila entre un 24% y un 32%.
- Las opciones por un nivel intermedio son elevadas. En el caso de los practicantes optan por esta categoría, un 30% de los de la institución 1, un 36% de los de la 2 y un 40% de los de la 3, mientras que los egresados lo hacen en un 28, 43 y 48% en la misma secuencia de contextos.
- La concordancia de los receptores con la idea no marca una tendencia única, sino diferente en cada contexto. El contexto 1, es de los tres el que ostenta un mayor porcentaje de concordancia, con una acentuación (del 41 a 46%) en la categoría de los egresados; el 2 no evidencia esa acentuación y ambas categorías menguan su grado de adhesión frente al contexto anterior, y finalmente el 3, decrece la adhesión de los graduados en forma notoria (35 a 23%).

Lo anterior se deriva en una serie de reflexiones. En primer lugar, son pocos los que, por la opción realizada perciben beneficios en la inclusión para los que históricamente no han estado excluidos de los sistemas educativos formales. Esto implica que la convicción de la importancia del aprendizaje social amparado en valores se manifiesta muy escasamente. En segundo lugar, el alto porcentaje que presenta la opción intermedia que podría también interpretarse como un "no necesariamente" o "no siempre" sedimentan la idea anterior, ya que se concibe que una enseñanza realmente inclusiva no puede ampararse, interpretarse y consumarse bajo la concepción antropológica de que solo en algunos casos se aprende con la convivencia con "el diferente".

En tercer lugar, se presentan incongruencias si se tiene en cuenta las reacciones al ítem anterior referido. La institución 1 mantiene su coherencia en el sentido de que existe un alto porcentaje de adhesiones a la idea de interferencia y también a la idea de que son estos los más beneficiados con la inclusión, de la misma forma que mantiene la tendencia in crescendo de practicantes a egresados. El contexto 2 se mantiene en la misma línea presentada en otros aspectos ya analizados precedentemente. El 3 no obstante, que en un 29% y un 52% de practicantes y graduados respectivamente, esta totalmente de acuerdo o de acuerdo que la presencia de los estudiantes con dificultades interfiere en los procesos de los demás, reacciona en este caso de forma distinta. En efecto un 35% de practicantes y 23% de graduados esta de

acuerdo o totalmente de acuerdo en que los más beneficiados con el advenimiento de las propuestas inclusivas son los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Ante ello irrumpen interrogantes como: ¿qué lleva a los graduados a optar por tan notoria aceptación de la existencia de una interferencia en el aprendizaje de los demás, pero no que son los únicos beneficiados? ¿qué lleva a practicantes a considerar una menor interferencia que los ya egresados pero un mayor beneficio personal de los estudiantes con dificultades? ¿por qué en este contexto se desvirtúa la tendencia más excluyente de los egresados ante los practicantes?

Ninguna de las respuestas anteriores puede dar cuenta este trabajo, pero abren una importante brecha para futuras investigaciones a partir de otra interrogante ¿comporta la experiencia de los graduados vivencias que dan cuenta de algún tipo de aprendizajes de "los otros", ante la presencia de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas?

De cualquier forma, con los datos obtenidos tanto desde la vertiente cualitativa como cuantitativa se corrobora la suspensión o posposición de lo humano y se evidencia la presencia de percepciones que tienen un trasfondo no solo altamente segregativo sino selectivo. Por tal razón pierde relevancia la autopercepción de estos sobre la diferenciación conceptual entre integración e inclusión educativa (cuya inclinación es notoriamente mayor por el conocimiento que por el desconocimiento de acuerdo a las opciones que realizan en la escala) ya que en conocimiento o sin conocimiento este rasgo está presente.

No es de extrañar por lo tanto que, al ponérseles a consideración, si de acuerdo a la experiencia obtenida en la práctica o en el ejercicio profesional, preferirían elegir grupos sin estudiantes con dificultades, en el hipotético caso de que esto fuera factible, las respuestas son las que se simplifican en la Tabla que sigue.

Tabla 10

Reacciones ante la posibilidad de elegir grupos sin estudiantes con dificultades.

	1	2	3	4	5
P. Inst. 1	48	19	19	3	11
P. Inst. 2	56	15	13	9	8
P. Inst. 3	47	14	26	8	5
E. Con. 1	30	8	21	17	25
E. Con. 2	42	14	22	6	17
E, Con. 3	27	16	11	18	29

Nota. En porcentajes por niveles de la escala.

Como se puede observar nuevamente los practicantes se mantienen en un perfil menos excluyente, pero la lectura que más interesa en este caso son los niveles que consolidan la presencia de la selectividad de estudiantes antes aludida, y que se expresa límpidamente a través de los niveles 4 y 5, pero en este caso también a través del nivel 3 ya que la no inclinación por el desacuerdo o el total desacuerdo proyecta dudas o una abstención que no condice con un perfil inclusivo.

CAPITULO VII: RESULTADOS ASOCIADOS A LAS CONGRUENCIAS E INCONGRUENCIAS QUE HACEN PARTE DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN Y DESEMPEÑO

7.1 Los debes y los haberes en la búsqueda de arraigo de la educación inclusiva

En los escenarios temporales enfocados, de formación y de desempeño, existen tanto situaciones proclives a asegurar el proceso inclusivo que se propone el sistema educativo como las que lo dificultan. Algunas de ellas trascienden los límites de las instituciones educativas que hacen parte de esos escenarios, y solamente se han considerado cuando se las percibe intrincadas con las que ocurren dentro de sus límites, de lo contrario, se han desestimado por su esterilidad ante los objetivos propuestos. En general refieren a la dimensión familiar, y a nivel país, al factor económico.

Pero además de lo anterior al centrar la atención en los procesos de iniciación, abarcando formación inicial y desempeño novel, se cooptan también situaciones favorecedoras o no favorecedoras en el engranaje interinstitucional.

7.1.1 Elementos incongruentes en el proceso de formación inicial

Muchos de las situaciones inadecuadas encontradas en ámbitos de la formación inicial se han aludido en las páginas del capítulo IV. En efecto, a la minimización otorgada desde el diseño curricular, se le agregan un sinfín de particularidades que denuncian una gran disarmonía con las pretensiones formativas inclusivas del sistema. El desborde temático del seminario, en cualquiera de sus versiones y su escaso alcance formativo, el encapsulamiento en él de los aspectos que hacen a la inclusión, la disgregación de asignaturas en la puesta en acción del plan, la presencia de actores contrarios a la inclusión educativa en posiciones vitales en la estructura y tipo de diseño que este propone, la subexplotación de asignaturas de suma importancia como las Didácticas, para el afianzamiento de la pedagogía inclusiva, el soslaye de las posibilidades que los docentes formadores tienen de alinearse y cooperar con la propuesta, el descuido en cuanto al tiempo curricular más apropiado para ofrecer el seminario al estudiantado a nivel de instituciones, e incluso en la cooptación de personal para llevar adelante el mismo, son solo algunas de esas particularidades que hacen un verdadero vilipendio con las pretensiones de formación para la inclusión que tiene el Plan 2008. Pero

además de todo ello quedan al relieve también otras particularidades que tienen profundas contradicciones formativas, tal cual se puede leer en los apartados que siguen.

7.1.1.1 Discriminaciones instituidas en los contextos de formación: indiferencia e invisibilidad

Tal como se alude en páginas precedentes, las concepciones excluyentes pululan en cualquiera de los espacios educativos que hacen parte de este estudio, y la formación inicial no solo no está logrando revertirlas, sino que además alberga exclusiones instituidas insertas en su trayecto. Muchas de ellas se producen como resultado de esas concepciones y del estatismo existente, pero otras no. Las que no, son en general ocasionadas por factores cuya responsabilidad se adjudica a las autoridades y aluden a "dificultades" que se captan por los sentidos. Sobre estas situaciones incluso, en la instancia de realización del trabajo de campo para obtener los insumos que sostienen este estudio, se visualizan pancartas de reclamos por las trabas existentes, en una de las instituciones de formación visitadas. No obstante, es en las narraciones de los informantes que las limitaciones de acceso físico se vuelven una constante. A título de ejemplo, un docente del seminario de otra de las instituciones enfocadas, relata una situación vivida al verse enfrentado a un caso concreto.

> *Pero cuando yo me acerqué a defender eso de que necesitaba un salón en la planta baja, y me dijeron que yo saliera a buscar y dije 'no, mirá, yo no voy a salir a buscar', dije: 'pero además, a mi me llama la atención porque yo solo doy en la institución 2 este seminario, pero para ustedes no debe ser nueva la situación de esta alumna en cuarto'. La alumna, me pedía disculpas. A mí eso me resultó violento, doloroso, y yo siempre pienso ¿no? lo que hay de sufrimiento detrás de estas situaciones. Le dije a la alumna: 'tú no tenés porque andar por la vida pidiendo disculpas, somos nosotros los que te tenemos que pedir disculpas' ¿no? Porque me pareció y, y me parece riquísima la experiencia PARA el grupo de tener una alumna con esa situación*. (ED23)

Pero, además, a nivel meso existen situaciones concretas que factibilizan o producen exclusión, o son trabas al acceso y a la no discriminación, y muchas de ellas tienen su origen en el juego intersubjetivo que se da internamente en las instituciones. En esa dirección se observa en ellas que la trama de relaciones está enquistada con discriminaciones que generan tensiones y situaciones de inminente exclusión. Los propios actores institucionales asumen su existencia en las relaciones entre pares y en la relación formador aspirante. En el primer tipo de relaciones los factores vinculados a lo cognitivo no quedan al relieve, sino que lo hacen las que tienen un impacto social, como por ejemplo, lo referido a género. Este docente relata que:

> *Chiquilines que han dejado de venir a clase por eh… por acoso de los propios compañeros. Este… son… que en realidad son como denuncias, pero denuncias, pobrecitos, que me lo dicen a través de las redes sociales, en Facebook ¿viste?, me lo dicen este de forma personal. Y lo primero que me piden: 'Profe, por favor no me vaya a exponer' porque tienen miedo, tienen vergüenza*. (ED11)

En cambio, en la clásica relación educativa, los factores que factibilizan la exclusión, van desde la apariencia física, hasta el que es objeto de estudio de este trabajo, las dificultades de aprendizaje, pasando también por algunas limitaciones sensoriales. Los actores desde los diferentes roles que cumplen en el universo de formación, lo dejan al relieve tal como lo hacen estos a través de algunos de sus comentarios:

> *Ahora por ejemplo, estuve en un centro en el interior y una chiquilina que está estudiando en magisterio, que se hizo unas mechitas verdes, que le quedan muy lindas además, yo le dije pero no importa lo que yo opine (risas), este, ella tiene todo el derecho a hacerse todas las mechitas que quiera, tiene dificultad en su práctica de la escuela porque la directora le dice que si ella va con ese pelo así, las nenas se van a querer pintar todas el pelo de verde (risas)…(*EEO)

> *Sin embargo, tú hablas con otros docentes que te dicen que… por ejemplo, este… un profesor con determinada problemática, no puede ser profesor porque tiene esa problemática, entonces, han, han planteado por ejemplo… este…el problema de la sordera o el problema de la no visión… y… bueno, tenemos que mirar otras profesiones. Digo… hay psicólogos que son ciegos, hay arquitectos que son sordos, y… bueno, y hay médicos que son disléxicos.* (ED25)

> *Eh, de hecho me encuentro de pronto con algunas posturas, este, extremadamente radicales o frases, este, que me resultan bastante duras o áridas si se quieren cuando dicen, bueno, "un estudiante con dislexia no puede estar, este, cursando una carrera docente" por ejemplo ¿no? Este bueno, o el caso de esta joven que ahora estamos este, trabajando en esa situación, la joven no vidente. Eh, yo creo que nosotros no somos quienes le tenemos que poner el techo, creo que tenemos que acompañar el proceso, después es el joven en formación, el que va a ir definiendo cuáles son sus propias rutas.* (ER1)

La cita que se presenta en primer lugar, que bien podría titularse “la aspirante a docente con mechitas verdes”, alude a un caso mencionado por más de un informante de la formación inicial, que, si bien no se produce dentro del recorte espacial que en este estudio se realiza, sino en el de formación magisterial, denuncia el alto grado de adhesión a la normalidad aún existente en ámbitos análogos. Las otras dos ejemplifican la expansión hacia otros factores, incluido las que afectan la cognición, aspecto bastante previsible ya que, si esta misma etiología sustenta creencias segregativas como las antes señaladas para el trayecto superior de los espacios medios, con mucha más razón en ámbitos de formación profesional.

Para estas situaciones de inminente o efectiva discriminación institucional no se detectan acciones concretas del colectivo de actores de las instituciones de formación inicial para revertirlas, acciones que resultan imprescindible si se tiene en cuenta que los sujetos afectados no siempre han introyectado los efectos que se derivan de su posición como sujeto de derecho (tal como lo deja entrever la primera cita de este apartado) y por lo tanto no reivindican su derecho a la educación. Sí emergen algunas pocas búsquedas de solución individuales, pero las discriminaciones institucionales son responsabilidad de la comunidad educativa, por lo que cada miembro de ella es parcialmente responsable de su existencia (Booth y Ainscow, 2015), y, por lo ya expresado en diversos fragmentos de esta tesis, esto no

es asumido por la amplísima mayoría de los actores que hacen parte de los espacios de formación.

En definitiva, pese a que la valoración negativa de las diferencias y la existencia de prejuicios se derivan en exclusiones y discriminaciones (Blanco, 2006), la remoción de las mismas no es aún central a nivel institucional, y las visibles discriminaciones y la invisibilidad o la indiferencia ante acciones irreflexivas (aunque no necesariamente intencionadas) hacen que el derecho a la educación de los aspirantes que la padecen, en la bilateralidad de las normas, termine en un soslayado debe ser.

7.1.1.2 El proceso de reducción de la función docente en el trayecto profesionalizante inicial

Como queda al relieve en capítulos precedentes la función docente se asocia con la enseñanza de saberes disciplinares en el desarrollo del Plan 2008, esto es, es una propuesta de formación donde prevalece lo diciplinar. Pero además otras singularidades convergen en una forma implícita de concebir la función. En primer lugar, es la obtención del título, más que el adecuado ejercicio de la función lo que en muchos casos se aprecia como el fin último del cursado de la carrera. Obsérvese por ejemplo los extractos que siguen

> *Si, si, ahí sí, con la Didáctica sí. Además viste que, obviamente, vos al estar (risa)… al tener la lupa encima...vos estás obligado a… que después obviamente te queda ¿no? Es una motivación que vos vas a tener para ir mejorando. Pero, como te digo, tenés la lupa encima y vos tenés que planificar, tenés un alumno con problemas, viste, obviamente la didáctica…* (EA(2)36)

> *Eh… tanto es así que bueno, terminando XXXX que hay, hay cierto juego ahí de, de máscaras, que uno tiene que jugar para cumplir su, su objetivo de egresar…* (EA(2)19)

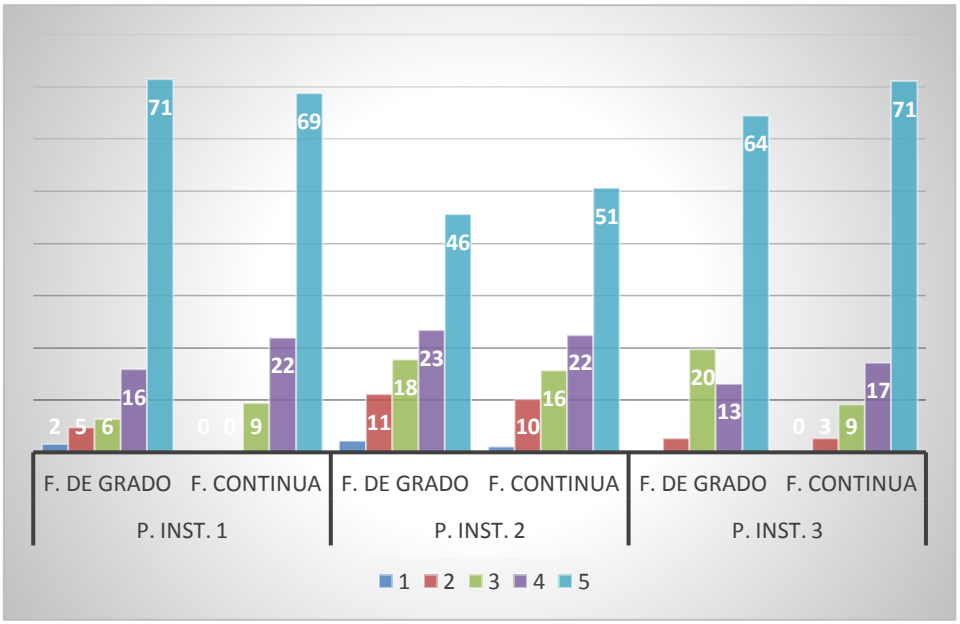
> *… después también ir enseñando a pensar, o sea, yo no voy a recibir todo lo que necesito para mi práctica educativa ¿no? Enseñar a investigar, a buscar, a indagar, a no quedarnos cruzados de brazos y pensar eh; el otro día escuchaba a un practicante que decía: "yo no quiero estar acá", "¿por qué no querés estar acá?", "porque no era lo que yo pensaba", "¿y qué era lo que vos pensabas?", "no, este contexto no es para mí", "¿qué contexto pensás recibir?, el alumno tipo ideal, no existe, no existe.* (EA(1)316)

El acatar, el representar, el tolerar para lograr la acreditación evidencian un interés exógeno, social, más que de formación para la función. Puede intrincarse con esta realidad, en el caso de las instituciones de formación del interior del país, la escasa oferta educativa existente y las becas que otorga el consejo respectivo para que los aspirantes consumen su trayectoria de grado, lo que termina siendo para muchos aspirantes la única vía de conseguir una certificación profesional. Quizá por ello la visión proactiva ante el desarrollo profesional no es un punto que se perciba fortalecido desde el discurso de los receptores, pese a que, en los datos obtenidos en la fase cuantitativa, sí. En esta última ante sendos ítems que afirmaban

en un caso que la formación en dificultades de aprendizaje en la carrera docente es el factor clave para que la inclusión sea posible y en el otro que la formación continua lo es, las percepciones de los receptores son las que se proyectan en las gráficas que siguen:

Figura 34

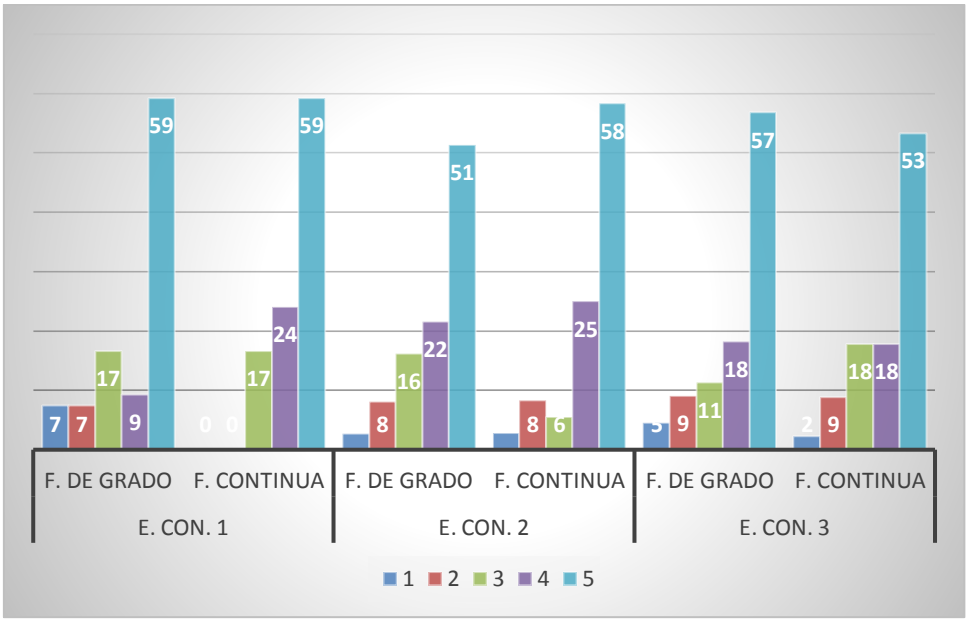
Apreciaciones de los practicantes sobre formación de grado y formación continua, por institución de formación



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Figura 35

Apreciaciones de los egresados sobre formación de grado y formación continua, por contexto



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

De todas las lecturas que se pueden hacer de estos datos una adquiere relevancia: existe una valoración bastante análoga de las categorías en cada contexto en cuanto a la importancia de ambas dimensiones y no se observa una preeminencia significativa de la formación continua de los graduados en relación a los practicantes, habida cuenta la valoración de insuficiencia que realizan los ya profesionales de su formación inicial y la apreciación de extrema complejidad con la que se enfrentan en los espacios medios, complejidad esta que posee rasgos que generan hasta “miedo” a jóvenes aspirantes de acuerdo a percepciones de uno más adentrado en edad (EB23), o que se presenta ante ellos como un mundo “asustador” (EB18) utilizando calificativos de otro. En efecto se podría inferir que una insuficiente formación inicial para la realidad encontrada estimularía u obligaría a resaltar la formación continua como forma de alcanzar un adecuado cumplimiento de la función, pero la tendencia más marcada se presenta en el contexto 2, que es el que, como se expresara también ofrece mayores posibilidades de acceso y oferta de dispositivos de formación que permitan el desarrollo profesional. No obstante, la virtualidad también es una opción en la actualidad, citada incluso por algunos de ellos en los espacios abiertos de las escalas puesta a

consideración de los receptores, por lo que irrumpen algunas interrogantes como: ¿el desarrollo curricular del Plan 2008 acicatea la necesidad de actualización y adecuación profesional?

Desde la vertiente cualitativa la respuesta a esta interrogante resulta en una negativa, ya que emerge una especie de punto final con la consumación de la carrera, tal cual lo expresa muy frontalmente este egresado al referir a algunos de sus condiscípulos:

> *… y tengo compañeras que dicen: "y si logre y ta, ya está que voy a seguir estudiando"* (EA(2)14)

Además de ello, la clara priorización de los saberes disciplinares en el trayecto de la formación que se les brinda, como se precisó en el capítulo IV, trae a colación la gestación de estrategias para demostrarlos y el cumplimiento del rol de acuerdo a las exigencias teóricas existentes. Las expresiones que siguen, por ejemplo, corresponden a uno de los receptores que se alinean a esa idea:

> *No, he visto compañeros que si ¿viste? compañeros que tenía un chiquilín con dislexia y bueno, le realizaba, que obviamente el profesor de práctica no, no le exigía ¿viste? pero como para decir estoy cubierto por las dudas, él le planificaba algo aparte para él, y hacía la planificación para el grupo en general*. (EA(2)36)

Concomitantemente, no emergen como componentes de esa formación aspectos referidos, por ejemplo, al respeto por el otro o a la integralidad del ser humano, sino que son estas dimensiones que despuntan muy tenuemente, llegando a ser reivindicados por los propios actores institucionales, como en los casos que siguen.

> *… había visto una publicación en Facebook que me crispó, de un… de un… docente… egresado de esta casa de estudios, eh… que pone todo una cosa… 'Me tocó un grupo con tantos repetidores, un… un… este… un hijo… de uno que vende drogas, otro que no sé qué, que no sé cuánto…', hace toda la descripción de de de los alumnos, este… ¡pero horrible! No sé si lo llegaste a ver pero fue ¡muy fuerte!* (EC11)

> *Entonces tú ves que los docentes tienen que tener más preparación, porque tenemos que contener al alumno pero también saber cómo llevar a la familia, y entender la problemática familiar porque el alumno también es producto de lo que, de la casa. Y cuando él no tiene apoyo, como yo le digo a los chiquilines, 'ah pero no es nuestra obligación' ellos me responden (…) Entonces muchos a veces me cuestionan, chiquilines de… este de cuarto año que me dicen 'Profesora, yo eh… por ejemplo voy a dictar química, a mí no me interesa los temas de… emergentes. A mí no me… Yo estoy estudiando para recibirme y para ser un profesor de física, de cualquier otra materia pero a mí no me interesa este… dar temas este… que surjan por el interés, por ejemplo, de del sistema educativo'* (ED11)

El proceso inicial por lo tanto no es un proceso que busque sistemática y premeditadamente elevar la mira y apuntar a la función social que tiene la docencia, sino que la abrevia o reduce considerablemente al manejo de los saberes disciplinarios. No parece extraño por ello que los actores de los contextos que los reciben perciban actitudes como la que describe este actor de la educación media:

> *Eh… a veces uno ve colectivos que son, este… proactivos y que en su mayoría decís uh… si, mira, bueno, tenemos ante las dificultades de determinados alumnos, eh… casos puntuales y eso… o bueno, hay que hacer adecuaciones curriculares y hay que ajustarse, bueno… que a veces son un poco reticentes. Este… ah… porque no… porque estamos creando esto, estamos eh… lo discursivo pasa porque… ¡no, porque estos chicos no pueden estar conviviendo con chiquilines que tienen otro nivel de aprendizaje u otra velocidad u otro ritmo!... porque ya de antemano, sin dar batalla, piensan que el fracaso ya está patente. Esa es una realidad* (EF11)

Tampoco resulta extraño que consultados los receptores del Plan 2008 sobre, por un lado, si es responsabilidad de los docentes formarse continuamente para la inclusión, y por otro, si esa formación es responsabilidad del sistema educativo, le asignen ampliamente a este último tal responsabilidad. La Tabla que sigue permite observar desde los promedios de cada uno de los niveles de la escala, esa acentuada tendencia que se manifiesta en cualquiera de los tres contextos.

Tabla 11

Promedio de apreciaciones de los practicantes y graduados sobre responsabilidad individual y responsabilidad del sistema

		1	2	3	4	5
Practicantes	Resp. Ind.	10,140	10,806	25,005	24,057	29,989
	Resp. Sist.	0,529	0,444	7,506	28,358	63,161
Graduados	Resp. Ind.	11,111	22,407	30,185	13,888	22,407
	Resp. Sist.	1,641	0,641	13,215	23,627	60,873

Nota. Promedios construidos por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

En efecto, la idea de que es una responsabilidad del sistema casi se duplica en todos los contextos en la percepción de los practicantes, lo que implica que ya está presente antes del egreso; acrecentándose además considerablemente esta diferencia entre los de la institución 2, esto es, son estos los que hacen el mayor hincapié en la responsabilidad del sistema. Estas tendencias se mantienen en el caso de los egresados, pese a que se proyectan un poco más cautos y manifiestan una mayor adhesión a posiciones intermedias y acentúan la responsabilidad personal.

La acentuación de la responsabilidad del sistema que estos datos permiten observar, si tomados en forma aislada no generaría sobresaltos porque el compromiso de los Estados es avalado por cualquier vertiente teórica de importancia en la actualidad y refrendado nacional e internacionalmente desde plataformas jurídicas, lo que claramente debe proyectarse en acciones del sistema educativo, pero tomados en conjunción con las particularidades antes descriptas, acentúan la visión de que el proceso inicial comprime el ejercicio de la función a la preparación para abordar en las aulas medias los saberes disciplinarios.

Pese a la simplificación formativa existente emergen algunas particularidades importantes como las que se mencionan en el apartado que sigue.

7.1.2 Elementos congruentes presentes en el trayecto de formación inicial

Los procesos sociales se producen generalmente desde el juego dialéctico de las oposiciones, y en el marco temporal en el que se realiza este estudio, pese a las grandes incongruencias que quedan al relieve en el diseño y en el desarrollo del Plan 2008, algunas particularidades permiten avizorar un movimiento anti estatismo.

En primer lugar, a nivel de diseño aparecen una serie de ajustes estructurales que son valorizados positivamente por algunos actores. El nombramiento de un referente es uno de ellos. Esta figura es percibida por parte de los docentes del seminario como alguien que brinda apoyo y que los aglutina a nivel nacional.

Algunos de los docentes del seminario valorizan también el cambio de designación y de enfoque del mismo, como en los casos que siguen:

> *...mi percepción es que estamos bien en un momento de tránsito ¿no? Eh... al punto que por ejemplo el seminario este año se llama "Seminario de Dificultades de Aprendizaje" para el año próximo ya estaría cambiando ¿no? Sería "Seminario de Aprendizaje e Inclusión" y posicionados desde, desde otro paradigma también ¿no? O sea apuntando ya no desde un modelo de dificultades de aprendizaje desde un modelo médico ¿verdad? como hasta ahora como, ha sido como lo más ¿no? eh... lo que ha priorizado, sino más bien desde un paradigma de la diversidad, la inclusión y desde una perspectiva de derechos humanos ¿no?* (ED36)

> *Recién el año pasado con, con... con esta otra referente de derechos humanos empezamos a implementar, entre todos, a armar contenidos este... una planificación anual, para más o menos lo que los chiquilines... eh temas, audiovisuales, los recursos todos que vamos a utilizar, en todo el país. Porque llevamos un grupo en la plataforma CREA ¿viste? de derechos humanos, y ahí participamos todos aportando, pero se está construyendo. Yo lo veo como una construcción ¿ta? que recién está en pañales.* (ED11)

Los receptores sincrónicos por su parte, aluden en algunos casos a propuestas complementarias al diseño que apuntan a una mejor formación.

… Y las charlas que estamos teniendo fuera del seminario, que son incluso durante el año, o en cursos de verano, o sea, hay mucho, se está luchando mucho. (EB35)

A nivel de desarrollo curricular se perciben también detalles que permiten estimar un movimiento hacia el modelo de formación al que se aspira. Existe por ejemplo un tipo de discurso exteriorizado entre los actores institucionales que queda al relieve directa (el de los informantes no receptores) o indirectamente (el de los receptores) desde el que se divisa un currículo donde, en ese nivel, circulan principios o valores inclusivos. En efectos aparecen recurrentemente en los relatos, visiones pedagógicas que exteriorizan consciencia de las diferencias de aprendizaje de los estudiantes, de la importancia de atender en las propuestas de enseñanza la dimensión humana y de buscar las vías más apropiadas para los procesos educativos que se propongan, tal como lo ejemplifican los extractos que se seleccionan a continuación:

Porque hasta, hasta aquellos alumnos que no tienen aparentemente ninguna dificultad, tienen igual diferentes estilos de aprendizaje, aprenden por diferentes vías. (EE1P)

… Yo creo que... Bueno somos una sociedad que, si bien…. es muy variada en verdad, la sociedad, principalmente la latinoamericana. Porque tenemos una historia bastante jodida en muchos sentidos desde que empezó, y, creo que tratar mal a gente que sea " diferente a vos " por, no sé, el color de piel, o por la orientación sexual, o porque tenga discapacidades o porque no las tenga, no nos va a llevar a nada. Si hay algo que nos puede dejar, este, la historia, es, todas las atrocidades que sucedieron porque alguien consideraba que, este... el ser de otra raza, para decirlo, de otra etnia mejor dicho, era ser inferior y habría que dominarlo porque ellos eran mejores. Yo creo que hay que tratar a todos como personas, porque al fin del día somos todos personas y creo que todos tienen algo que aportar. (EB17)

Es importante saber que ellos, si tienen alguna duda de algo que pasó, pueden recurrir a ti porque tú respuesta los hace pensar. No es que les des las soluciones pero sí, los ayuda a mirar desde otro ángulo las cosas. Entonces yo insisto en eso de la formación humana. Y lo que nosotros aportamos. (EE21)

Si, por eso te digo, es un debe grande que tengo el de generar estrategias para incluir a esas personas, pero… creo que, lo que trato de hacer, es siempre pensar en las dificultades que tienen las personas que están delante de mí, que parecen normales, pero pueden no ser normales, entre comillas ¿si? Que pueden tener dificultades de aprendizaje relacionadas con la audición, con la capacidad motriz, con el autismo, con cosas que nosotros no vemos a simple vista ¿no? (EE14)

Hay por lo tanto un discurso teórico presente. Pero además de ello, circula un discurso de corte más contestatario, que enfrenta más frontalmente la larga tradición de homogeneidad y segregación de las aulas del Uruguay y también la visión abreviada de la función descripta en páginas anteriores.

… Y y de ahí también viene lo de 'la educación antes era mejor, porque antes no pasaba esto…'. Y yo no tenía esos alumnos en el aula, no seas mala. Esto es un avance: tengo estos alumnos en el aula. Pero eso hace que yo tengo que cambiar también mis estrategias, y cambiar mis estrategias quiere decir adecuarme desde el marco de la equidad a la gente que tengo adelante, y darle a cada uno lo que necesita. (EC11)

… le dije: 'mira, vos pensalo bien, si vos tenés una cantidad de habilidades, no te quedes con eso de que tenés limitaciones en la escritura y en la lectura, porque no es real', le digo. O sea… 'olvidate de eso'. Es como que quedan estigmatizados con que ellos tienen dificultades, y en realidad se trata de, y ese es otro punto que me interesa trat- ver, de lo metodológico. O sea, yo soy una

convencida, algunas estarán de acuerdo, otros no, pero creo que todos los docentes debemos revisar nuestros nuestra metodología de trabajo. Porque yo creo que es posible hacer una inclusión en el en el aula, aún teniendo 30 chicos. Es posible hacerlo. (EE21)

Trabajamos del ´85 con la integración, hoy estamos posicionados en el paradigma de inclusión, estamos viendo la educación como un derecho de, del ser humano. Entonces, realmente si es un derecho no pode… las personas tienen que poder acceder, no podemos, este… no permitirles la participación, en la educación y en la sociedad a la que pertenecen. Digo… eh… creo que el, lo teórico lo conocemos todos, pero… insisto, creo que es un trabajo arduo y que tenemos que valorar los pequeños logros que día a día tenemos (ED25)

Más allá del nivel discursivo, aunque también desde sus discursos, se delimitan experiencias formativas, observadas o vivenciadas por practicantes y egresados en su trayecto inicial, que abonan en dirección a lo anhelado, tales como:

… con los profesores con los que tenemos como adscriptores, también, uno puede evacuar mucho porque ellos desde la experiencia nos pueden dar como otra visión, este…Yo creo que es de lo que más me he llevado. Más que de la clase. Y mi formación más que nada aprendí mucho por oposición, que es lo que no quiero ser, más de lo que sí quiero ser, eh… Pero si las didácticas si me, me marcaron, no desde la parte teórica, sino desde los adscriptores que, que nos orientan. Porque es, es la práctica, es como más llevado a la realidad diaria. (EA(1)214)

Pero bueno, hay, hay casos también de… de, de alumnos que han podido tener buenas expectativas, han ganado concursos. Eh, hace un par de años, en Maldonado, una alumna de artístico del 63, de baja visión, hizo, hizo unas esculturas impresionantes, no sé si no anduvo en el segundo o tercer premio. O sea, eso se ha explotado en la asignatura ¿no? (EB21)

Las materias de educación, yo siempre digo me aportaron muchísimo, en lo que tiene que ver con: considerar el contexto, considerar eh, la familia, lo que no todos provenimos del mismo lugar, ni del mismo punto de partida. El bagaje cultural de cada uno, pesa ¿no? Las prioridades, el apoyo familiar. Eso siempre lo digo, que era algo que para mí no, no estaba tan claro. Yo siempre fui una estudiante eh, muy aplicada en el liceo, desde esas que sí mandabas estudiar al otro día estudiaba y punto. Y en mi casa siempre hubo libros, entonces yo no conocí esa realidad de eh, de repente no estudiaste porque este, hoy tenías hambre ¿no? Entonces, en esa parte, para mí el que no estudiaba y no pasaba de año era culpable de su propia suerte ¿no? Y en esos cuatro… eso habla de un desconocimiento total de lo que es eh, Sociología de lo que es... Y las materias de tronco común me abrieron impresionantemente la mente, en eso me ayudaron, me apoyaron. Eh, y cambie totalmente mi forma de ver, y sin eso no podría evaluar correctamente. Pero lo que, bueno, creo que eso es atención a la diversidad ¿no? (EA(1)12)

Y finalmente se detectan también señas de apertura en la formación inicial, que se manifiestan desde una doble vertiente: es sentida por algunos informantes como lo ejemplifican los primeros casos que se citan a continuación y se perciben en parte de las narrativas de los receptores como lo dejan en evidencia los últimos.

… la dificultad de un alumno con dislexia para ser profesor… ¿tú lo ves como profesor? Y bueno, fue una pregunta que me implica mucho, porque… digo bueno mira… este… capaz que en otro momento de la vida y… y en otro año yo te diría ¡no! pero ahora te tengo que decir: ¿cuántos materiales se pueden, se pueden producir y llevar prontos al grupo? ¿Cuántos trabajos de video, de power point, se pueden ir? Es un profesor que no va a poder…que va a tener, que tener claro sus limita… una, una situación que es una limitación en cuanto a la ortografía o en cuanto al escribir, o en cuanto al leer. Y va a tener que llevar material preparado, mucho más preparado quizá que otro. (ED25)

… porque fíjate tú que a veces hablando con algún profesor ya de... de más años de experiencia, que se recibió hace mucho tiempo, por ejemplo hay cosas que, que no las tiene asimiladas o incorporadas, y como que recién están despertando esa parte que atender a distintas cosas como… Yo mismo en el liceo, por ejemplo cuando estaba, la propuesta era la misma para todos, o sea, no se atendía… (EB36)

No los del seminario sin lugar a dudas. Te hablo de los docentes en general. Es decir, por ejemplo que, que un departamento solicite una orientación, o una ayuda, o una colaboración, este, porque se, sienten que necesitan entorno a determinando estudiante ¿no? este, alguna guía, alguna pauta. Digo, eso ya está manifestando que, esto ta preocupando e interesando al, al, a los distintos colectivos docentes dentro del CFE ¿No? Digo hay quienes demandan explícitamente. Me han llegado expedientes que demandan bueno la conformación de equipos multidisciplinarios. (ER1)

Que algún docente sí hizo hincapié, sobre todo en la diversidad, cuando hablamos de de inclusión en la diversidad y de de enseñar en la biodiversidad, creo que, en ese caso también hemos hablado de de cómo tratar algunas situaciones. Pero también… o sea, son como pequeños pasos. (EB21)

... ahora en la asignatura Legislación, nos dieron a elegir un tema para para trat- como segunda prueba, como segundo parcial, y bueno nosotros elegimos ese, ese tema justamente porque nos interesaba ¿no? Este… el tema de de cómo manejar en, en los ámbitos educativos el tema de la llegada de emigrantes ¿no? Entonces, que en un grupo de repente los chiquilines se enfrentan a personas con, con pautas culturales totalmente distintas ¿no?, que capaz que hasta huelen distinto, que hablan distinto, que tienen hábitos de comida distinto, que se expresan distinto, todo ¿no?, que son distintos. Entonces cómo trabajar en eso. (EB23)

Bueno encontré de todo ¿no? en la carrera, vamos a decir, ya casi finalizando yo he encontrado de todo. Profesores de todo tipo, vamos a decir, no quiero entrar en detalles, pero sí qué.... Sí, sí se ha aportado mucho. Yo me, me enriquecí muchísimo con, tanto con profesores del área de núcleo común, como del área específica por ejemplo, no sé. En, en el aprendizaje de, de distintas cosas que yo no las, no las sabía y bueno, cómo, cómo, cómo lo, lo incluimos en el aula, cómo volcamos esto en el aula. Y bueno, y si tenemos un Chiquilín tal y tal, bueno ¿cómo lo hacemos? Entonces no solamente del lado del seminario como tú decías, sino con varios profesores que… así sea que hace treinta años que están recibidos pero igual como que continuamente están actualizándose, más con el tema de la neurociencia hoy en día, como que están asimilando bastante eso y como que están marcando un poco la diferencia ¿no? De que, bueno, vamos a incluir, vamos a atender a eso que tenemos, que se nos presenta hoy en día. Somos el adulto a cargo bueno, cómo... cómo hacemos para que el chiquitín aprenda se sienta motivado. (EB36)

No obstante, todos los elementos congruentes antes mencionados se visualizan en el escenario encontrado como embrionarios, con escaso alcance sistémico y formativo. En efecto en cuanto a los ajustes estructurales mencionados no se extrae de este estudio que la acción del referente traspase el sub colectivo de los docentes del seminario, excepto en un caso puntual citado por este mismo informante (y que aparece en una de las citas precedentes), y las condiciones de los demás docentes formadores, para motivarse y direccionar sus prácticas a una pedagogía que pueda ayudar a consumar una formación inclusiva, son mínimas, tal como se expresa en capítulos precedentes. Uno de ellos por ejemplo se expresa de la siguiente forma:

...Por eso yo lo percibo como que estamos medio, ehh, podríamos decir, como abandonados a hacer lo que podemos, como que tenemos que tener respuesta y yo creo que nuestra formación incluso, no nos dio respuestas a eso, porque cuando yo egrese la inclusión no estaba tan presente, no estaba tan presente…(EE33)

A su vez, el cambio de enfoque del seminario y el programa actualmente vigente, enfrenta un obstáculo que lo minimiza y es el hecho de que no todos los encargados de esta unidad curricular se alinean con ideas e ideales inclusivos, por lo que cualquier cambio de rumbo puede resultar ante estos casos, inocuo.

Finalmente, las propuestas complementarias brindadas por el Consejo respectivo o sus dependencias (en este caso las tres instituciones de formación enfocadas) que de este estudio se pueden extraer, son muy exiguas si se considera las insuficiencias oportunamente detalladas.

En cuanto a lo referido a nivel de desarrollo, los discursos exteriorizados por su naturaleza de tales no se proyectan luego en acciones y decisiones generalizadas y sistemáticas a nivel de formación, ni luego a nivel medio, como parte de la praxis de estos noveles docentes. Los discursos contestatarios se manifiestan más en otros actores de los espacios de la formación inicial que entre los receptores, las experiencias formativas, como se destacó en otro apartado, nunca son premeditas en el trayecto correspondiente a la práctica, y en general son fortuitas, anexadas a la formación teórica en algunas asignaturas y en contraste con la situación subjetiva de algunos receptores.

Lo más trascendente terminan siendo las señas de apertura, porque son las que más fuertemente pueden contrarrestar las importantes barreras derivadas de las concepciones analizadas en el capítulo VI, así como son las que más pueden aportar para contrarrestar la minimización de la función docente y estimular acciones de mayor nivel inclusivo (ver Figura 22) en el desempeño efectivo en las aulas medias.

7.1.3 Elementos congruentes e incongruentes en los espacios de desempeño

Los espacios de práctica pre profesional que luego son de ejercicio profesional de los noveles que en este estudio se enfocan, se conciben como espacios de formación, tal cual se ha referenciado en el marco teórico del presente trabajo. Por tal razón la construcción de la dinámica que realizan los informantes, tanto de las dependencias del Consejo de Educación Secundaria, como las del Consejo de Educación Técnico Profesional, son de interés para el logro de los objetivos propuestos oportunamente. Independientemente de que, como se ha expresado, el encuentro personal con los receptores (que hizo parte de la primera parte del trabajo emprendido) no siempre fue en estas dependencias, la mirada hacia ellas estuvo premeditada desde el comienzo en la elaboración de las preguntas guías orientadoras del diálogo.

En estos espacios emergen particularidades propias de cada subsistema, pero mucho más trascendentes son las transversalidades, esto es, particularidades que atraviesan ambos subsistemas, tales como las que se abordan en los apartados que siguen

7.1.3.1 Transversalidades asociadas a la formación: actores refractarios al cambio, desinformación y ausencia de dispositivos de formación a nivel de instituciones medias

El escaso distanciamiento de una propuesta educativa tradicional no es una nota distintiva solamente de la formación inicial, sino que es una característica de cualquiera de los ámbitos que aquí se han circunscripto. En las instituciones medias esto queda al relieve no solo a través de las concepciones y representaciones de los sujetos que las integran, tal como se ilustra en el capítulo anterior, sino que se manifiesta en lo estructural y en los procesos de enseñanza. Las miradas de los actores de ambos espacios, formación y desempeño, donde quedan incluidos ya, muchos de los profesores formados con el Plan 2008, confluyen en cuanto a esto.

> *… y la gente lo único que hace es, eh… hacer catarsis de lo molesto que es tener determinados alumnos en clase* (EC11)

> *Yo suelo decir que… enseñamos la matemática que se enseñaba hace 20 30 años atrás, o más, y de la misma forma. Con estudiantes que pertenecen a otra generación, con otras cabezas, con otros intereses, con otras dificultades, con otras carencias emocionales, con otros procesos de socialización, en otra época.* (EA(1)13)

Pero este no es un problema meramente de enseñanza. Vivencias como las que siguen, que son relatadas por graduados y hasta por quienes están aún en posición de practicantes, permiten observar características de los escenarios educativos en los que estos consuman sus procesos de inserción profesional, que fortalecen tal afirmación.

> *Y por ejemplo en, en las reuniones de evaluación, por ejemplo ¿no? un tema de cerrar notas de boletines y si y... "¡Ay este gurí no me hace nada en la clase, se pasa charlando, o pasa parado, o se me va o, o se mueve mucho y no lo puedo dejar sentado...!" "¡Que deje de una vez!" "este va a examen" o "¡ya le dije que no entrará más a mi clase!" Eso se escucha sí. Si, se escucha mucho sí, sí… Es más de profesores que han sido mis profesores, por ejemplo. Entonces es como que uno a veces un poco se choca porque tú lo veías en el aula tan… como referente, ¡Ay, sabía bastante! Y como que ves ahora, como colega, que ya no es tu profesor, sino que ya es tu colega, como que ves cosas que, un poco te llaman la atención digo, no sé*. (EB36)

> *Se percibe y lo expresan directamente, en las coordinaciones, es como que, es un reproche a que se los obligue a, a tratar de atender a la diversidad. Lo he visto muchas veces, en la minoría, pero lo he visto, lo he visto ¿no? Yo considero que habla de un profundo egoísmo de, de no tener idea de lo que es la educación. Ahora, coincide que esos docentes son los más tradicionales, los que dictan una clase catedrática, entonces porque claro, esos estudiantes son como eh... enfermedades del sistema. Entonces lo que hacen es, son como un cáncer para esos, para la mentalidad de algunos actores institucionales, que en realidad lo que hay que hacer es quitarlos, para que todo funcione bien ¿no?* (EA(1)12)

> *Pero me parece que se necesita mucho más trabajo colaborativo entre los docentes y de formación de los docentes, para que esos chicos no, no se sientan perdidos y realmente se esté trabajando para incluirlos y formarlos. Porque es lo que veo, lo que pasó por ejemplo con el chico que teníamos el año pasado sordo mudo, este que, si bien teníamos el, el… el traductor, este, que lo ayudaba, este, teníamos docentes muy cerrados, en el sentido de acomodar sus planificaciones al tener el chico con esa patología*. (EA(2)35)

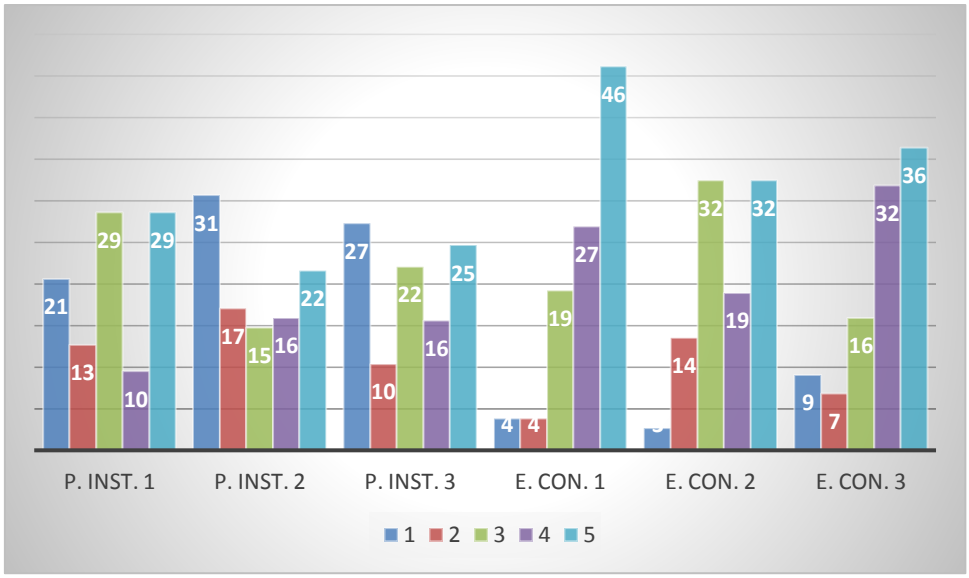
> *O sea, la mayoría de la gente de mi generación y...todos ya estamos en esto. El tema es que hay gente que ya tiene sus años acá adentro y como que son reacias al cambio ¿no? Eh… y bueno, se da eso ¿qué vamo' hacer?* (EA(2)36)

> *… Te cuento una en total complicidad de... entraba al salón tenía veintiséis estudiantes y eh... por esta cuestión capaz de, más hacer acercamiento hacia los chiquilines, que ojo yo siempre delimito una cuestión profesional pero no personal, ni jerárquica, sino profesional, yo te escucho, pero yo soy responsable de que vos entiendas las cosas que te voy a enseñar. Que es una cosa distinta ¿no? Se me acercan con confianza los chiquitines, además había salido delegado del grupo, profesor delegado, en fin. Vienen a hablar, una profesora de matemáticas le había dicho a un estudiante que era un desastre, y que no podía seguir estudiando más, agarró su cuaderno de matemáticas y se la tiró a la basura.* (EA(1)11)

Los posicionamientos que estos extractos dejan al relieve y que bien se podrían catalogar como anti heterogeneidad en las aulas, abundan en las instituciones medias. Al direccionar premeditadamente la mirada a ellos, a través de las escalas, se constata también que los practicantes pese al exiguo contacto que han tenido con ellas, ya tienen una clara percepción de la existencia de estos posicionamientos y los graduados, con su mayor experiencia, lo acentúan considerablemente, tal como se puede observar en la gráfica que sigue.

Figura 36

Visualización de los practicantes y egresados acerca de la existencia de colegas en desacuerdo con la inclusión educativa en las instituciones de enseñanza media



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

En el contexto 1 es donde esta acentuación resulta más incisiva, y el contexto 2 es el que tiene una tendencia menos peculiar ya que es en él donde los practicantes perciben más escasamente que esto sea así, esto es, que ha sido común encontrar en la institución de práctica colegas que no están de acuerdo con la inclusión educativa, y es también en él donde los ya graduados, si bien en un 19 y un 32 % está de acuerdo y totalmente de acuerdo en que esto es así, exhiben un alto porcentaje de adhesión al nivel intermedio. Se puede conjeturar ante esta situación, que por tratarse de un contexto que tiene instituciones relativamente más grandes que las de los demás, no siempre hace propicio un vínculo más cercano, que permita detectar este tipo de particularidades a los que recién llegan, y al ya tener más trayectoria, si bien perciben más la existencia de este tipo de colegas, esto no se vuelve tan evidente. Pero también puede ser un indicador primario de que es en este contexto donde la tendencia segregativa en los espacios medios es menor, al contrario del contexto 1 que es en el que más se manifiesta.

Estos posicionamientos, que son atribuidos en su gran mayoría a docentes con más experiencia que ellos (en la última cita transcripta, por ejemplo, el egresado alude a un docente titulado, pero no del Plan 2008), no se reducen solamente a un posicionamiento ante la enseñanza (aunque obviamente también lo implica), sino un posicionamiento ante los cambios, y los extractos antes seleccionados lo dejan en evidencia.

Una primera transversalidad es entonces la gran presencia de actores refractarios al cambio en los espacios medios, conformándose esta categoría principalmente por profesores de mayor trayectoria funcional. Sobre este punto, es importante considerar que es informalmente reconocido en la cultura de las instituciones dependientes del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional, el mayor status que van adquiriendo los profesores con el pasar de los años. Esta construcción se ampara entre otras cosas en el tipo de pasaje de grado establecido en el Estatuto del Funcionario Docente (aprobado por Acta 68, Resolución 9 de diciembre de 1993 y complementado y modificado por resoluciones del Consejo Directivo Central en agosto de 2015), que prioriza antigüedad ante la formación académica, y que trae a colación de ello, con cada pasaje de grado (e independientemente de la actualización académica que puedan certificar y de las líneas de investigación por las que hayan transitado), que los docentes mejoren su remuneración y tengan mayores posibilidades de elección de institutos para trabajar. Además, los que alcanzan los grados más altos son los que pueden acceder al desempeño de otros roles (de inspector, por ejemplo), de acuerdo al citado Estatuto y otras reglamentaciones anexas, por lo

que se transforman implícitamente con todo ello, en referentes naturales de la función. Y como referentes, no son docentes formados en épocas en que la enseñanza inclusiva haya sido una meta y han recibido a los nuevos estudiantes como corolario de la imposición normativa de los últimos años.

Esto hace parte de la realidad de las instituciones de ambos subsistemas medios ya que, aunque las reglamentaciones no siempre son las mismas, el Estatuto si lo es.

Este rasgo de las culturas institucionales medias es también conocido por quienes hacen parte del organigrama del subsistema de formación inicial, y por tal razón también emerge la conciencia en algunos de sus actores de la gran reyerta que implica el modus operandi de estos espacios para la formación que buscan, tal cual lo dejan translucir las expresiones de estos actores:

> *Además hay todo como una cultura, inclusive en las instituciones de práctica ¿no? de que, se sigue trabajando tolerancia, término tolerancia, hay que tolerar, hay que pasarlo, a este ponele la nota, todas esas cosas. Y hay que trabajar mucho en el seminario a veces para modificar un poco esas ideas que, que, que traen de lo que reciben también ¿no? Es como a veces es un trabajo eh… como contradictorio ¿verdad? porque estamos como dando algo que a veces desde el sistema educativo a veces se sigue como con un modelo anterior.* (ED36)

> *Pero también tenemos que cuando vamos realmente al aula, nosotros percibimos que esos estudiantes, muchos de ellos, no están incluidos. Ellos están integrados. Ellos hacen parte del grupo.* (ED12)

> *Y lo que sucede en las aulas que además tiene el gran problema eh… de que cuando los chiquilines salen ¿no? nuestros egresados, nuestros practicantes y se se insertan a trabajar en los centros educativos inmediatamente se tienen que adaptar a la gramática de la escuela, y hacer lo que se hace ahí, 'y no llames mucho la atención y hace lo que hacen todos' ¿no? Y ahí hay quienes, más viejos en la sala de profesores, los profesores que tienen más prestigio, los que tiene puntaje 100, los que han sobrevivido en el sistema educativo que van subiendo cada año un punto solamente por existir, este, son los que tienen la voz cantante y son los referentes. Y lamentablemente estamos teniendo referentes bastante malos, que se han quedado con los folletines y las hojas amarillas.* (EC11)

> *… entonces encuentran colectivos que a veces le dicen: acá no te molestes en esto. Yo les digo esos… esos… este… esos mensajes, digo bueno… pueden escuchar estos, estos comentarios cuando ustedes vayan a trabajar pero nunca dejen de intentar y de hacer lo que ustedes creen. Y, y de tratar de experimentar seriamente lo que ustedes creen que puede ser una propuesta educativa válida. Háganlo, aunque haya gente con más experiencia o que tenga más años en la institución que les diga: ¡No vale la pena! ¡Las familias son así! ¡Los docentes: los muchachos son así!* (ED25)

La segunda transversalidad es la desinformación sobre las situaciones personales nuevas que se reciben en el aula, lo que se complementa con una tercera transversalidad, que es la reducida presencia de dispositivos institucionales que redunden en beneficio de la comprensión de ellas. Las expresiones de este actor de una de las instituciones medias y de este egresado que no es del mismo contexto, tomados como ejemplo, así lo patentizan:

> *No tienen, no tienen, saben lo que es, pero no tienen conocimiento profundo. Tampoco se preocupan por, por... bueno, tengo un muchacho con Asperger. Bueno ¿cómo lo trato? Me voy a leer, viste, voy a preguntar, o voy a investigar ¿ta? Tengo, un, un muchacho con TEA, bueno vamos a hablar con los padres, ¿qué nivel de TEA tiene? ¿Es leve? Es autista... ¿Es un nivel de autismo leve, que*

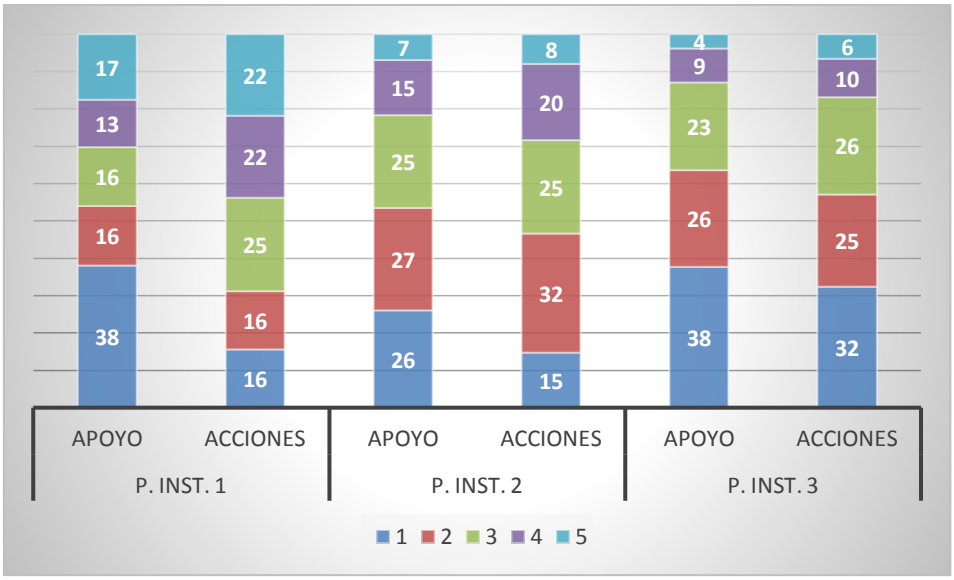
prácticamente tiene, eh, no se van a notar mucha diferencia entre los demás? ¿O tiene un nivel de autismo bien elevado? Esa falta de conocimiento, hace que, eh, muchas veces haya rechazo de parte de los docentes, eso es lo que yo siento. O que estén deseando que se vayan para no tener el compromiso de esas problemáticas en clase. (EF14)

Claro, el problema es a quién, lo planteas ¿no? le decís a un colega todo eso y ya te empieza la interrogante: ¿qué es discalculia? Y hablas con los adscriptos y ¿qué es discalculia? Y le explicas más o menos. Y ta y al final te das cuenta que sos vos. Y ahí como digo, personalizado, ta mira yo, y nuevamente con la ignorancia que tiene uno. (EA(2)212)

Consultados en la segunda fase del trabajo sobre el apoyo institucional recibido en su centro de práctica para trabajar con dificultades de aprendizaje y sobre sus percepciones acerca de la existencia de acciones institucionales para prevenir posibles discriminaciones, cualquiera fuera el factor que la ocasione, los practicantes se expresan de la forma que sigue.

Figura 37

Apoyo recibido y acciones preventivas de discriminaciones en instituciones de enseñanza media según la percepción de los practicantes

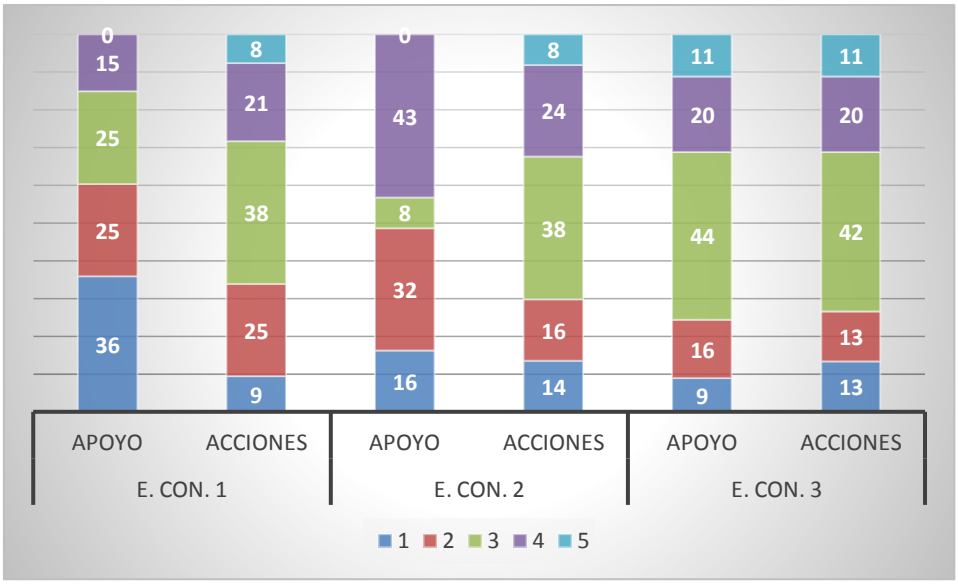


Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Por su parte los egresados consultados sobre los mismos aspectos, pero en este caso orientados hacia las instituciones donde se han desempeñado profesionalmente lo hacen de la forma que sigue.

Figura 38

Apoyo recibido y acciones preventivas de discriminaciones en instituciones de enseñanza media según la percepción de los egresados



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

A través de estos insumos se puede constatar entre otras cosas que:

- Los practicantes en general perciben un menor apoyo específico a sus prácticas con estudiantes con dificultades en comparación con las acciones institucionales que se implementan para prevenir discriminaciones.
- Más del 50 % de los practicantes de cada contexto considera que no ha recibido apoyos institucionales para trabajar con estudiantes con dificultades.
- Los egresados del contexto 1 minimizan los apoyos recibidos mientras los del contexto 2 son los que más los maximizan (un 43 % está de acuerdo con que ha recibido apoyo institucional en los centros en que se ha desempeñado) aunque no en su versión más extrema, esto es, ningún egresado opta por la categoría 5.
- Los egresados del contexto 3 son los que perciben en forma más equiparada apoyos y acciones institucionales.
- Los egresados del contexto 3 son los únicos que, en contraste con los practicantes, ostentan una visión claramente más favorecedora de las instituciones

medias en ambos aspectos, aunque también en ambos casos se inclinan considerablemente por la opción intermedia de la escala (44 y 42% respectivamente).

Pero la principal constatación es que también desde esta vertiente de datos, practicantes y graduados perciben de forma muy depreciada el apoyo que brindan los centros en cuanto al trabajo con estudiantes con dificultades, y las acciones que impulsan estos para prevenir posibles discriminaciones.

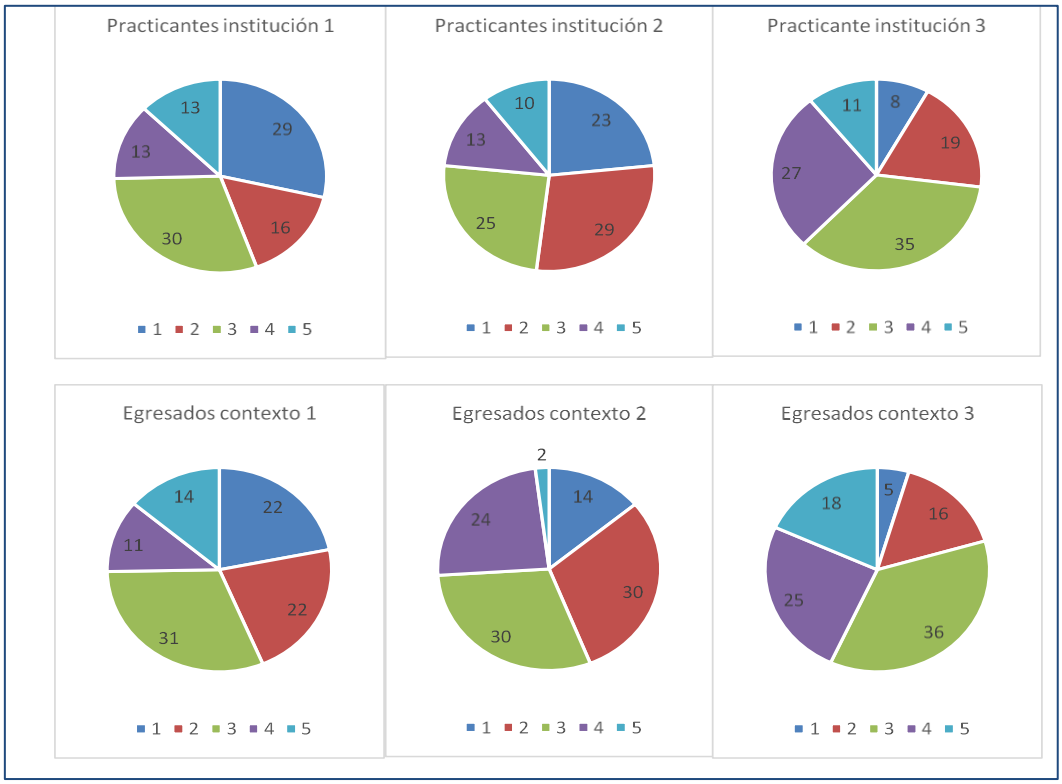
Sobre estos aspectos caben, no obstante, algunas precisiones. Como se extrae ya de la primera fase del trabajo, no todos los practicantes han contado con estudiantes con dificultades de aprendizaje en su grupo de práctica, por lo que los que puedan haberse encontrado en esa situación al completar la escala, ven menguadas sus apreciaciones, hecho que a su vez quizá explique la nada exigua presencia de opciones por el nivel 3 (en un promedio de 21, 3 % aproximadamente). Y el escaso contacto que tienen con las instituciones, ya que en general asisten a ellas los días de clase de su único grupo y en algunos casos a la hora de coordinación, quizá explique también las preferencias por ese nivel (promediamente un 25,3%) en cuanto a acciones institucionales orientadas a prevenir discriminaciones de cualquier tipo.

En el caso de los egresados, la pluralidad de instituciones por las han transitado en sus pocos años de ejercicio, como se menciona en páginas precedentes, puede explicar la mucho más marcada opción por el nivel intermedio que realizan sobre estos dos aspectos (excepto en cuanto a apoyos en el contexto 2), aunque es en lo que refiere a acciones institucionales para prevenir cualquier forma de discriminación donde esto se hace más ostensivo, alcanzando aproximadamente un promedio de 39,3%, hecho que abona a favor de la existencia de una gran dicotomía a nivel de instituciones públicas en el sistema medio, rasgo que se desarrolla más adelante.

Por su parte la percepción de los receptores sobre un trabajo de corte más colaborativo a nivel institucional, orientado a mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, de acuerdo a categoría y región, se abrevia a través de la siguiente secuencia agrupada de gráficas.

Figura 39

La existencia de trabajo colaborativo en las instituciones de educación media para mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades según los receptores



Nota. En porcentajes por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Estos datos vienen a refrendar lo que exteriorizan las palabras del último egresado que se cita del contexto 2, en cuanto a que …"*al final te das cuenta que sos vos…"* (EA(2)212), esto es, no perciben ellos en general un trabajo colaborativo en las instituciones que se oriente en este caso a mejorar los aprendizajes de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. No obstante, ambas categorías de receptores del contexto 3 (y no solo los egresados como en el caso anterior) son los que en este caso descuellan y llegan a exteriorizar a través de estos datos un escenario de instituciones medias donde el trabajo tiene una mayor incidencia en sus prácticas en lo que respecta al punto que aquí interesa. En efecto, no solo descienden significativamente las posiciones negativas (niveles 1 y 2) con respecto a sus colegas de los otros dos contextos, sino que alcanzan un porcentaje notoriamente mayor de adhesión y de posiciones intermedias que, como se expresó puede comprenderse como: en algunas

instituciones si, en otras no, todo lo cual puede ser un indicador de un trabajo a nivel institucional más acorde a las necesidades formativas de inserción en ese contexto.

Una formación inicial como la señalada en capítulos precedentes, que no permite comprender fehacientemente los alcances antropológicos, sociológicos y pedagógicos de la inclusión educativa, tal como se expresa en capítulos precedentes, y que tiene un continuum en escenarios con estos rasgos difícilmente puede consumar expectativas que la primera no cumplió cabalmente, o redirigir, revisar y deconstruir lo que inconsciente e inapropiadamente (por los fines que el sistema educativo uruguayo persigue actualmente) alcanzó. Más bien ante escenarios con estas características los jóvenes egresados que lograron desarrollar algún tipo de competencias o valores que abonen a favor de una pedagogía inclusiva resisten o se mimetizan, volviéndose en este último caso un actor refractario más.

Como es de prever los practicantes que son los que tienen un menor contacto aún con las instituciones medias, se mantienen más en la posición de resistencia, aunque también se encuentra algunos egresados en ella.

> *…en realidad, no estaban, estaban generando problemas vamos a decir, en cuanto a… a que no se podían mantener en la clase. Uno no le estaba aportando y ellos no le estaban aportando a la institución. Entonces no, no era producente mandarlos ahí, que eso fue la opinión de parte del núcleo de profesores de coordinación, no es mi opinión*. (EB21)

> *Y una cosa importante es ser, creo, que tengo que ser firme en lo que yo considero, ehhh… a ver, sabemos que interactuar en instituciones educativas es muy complejo también, porque está la adscripta, porque está esto, porque cada uno tiene su discurso, su librito, bueno, si yo considero que la inclusión es esto, y que para mi la inclusión es fundamental, defender eso, como docente. Defenderlo en el aula, defenderlo con mis pares, con mis colegas, con la dirección, por ejemplo*. (EB34)

> *Yo creo, yo creo que hay como que, está en el común acá, que critican a los jóvenes porque esta generación joven no tiene la experiencia, etcétera, etcétera. Y yo veo algo diferente en ellos, yo veo que hay ganas DE ¿no? Entonces ellos buscan formas de, pero necesitan referentes, y los referentes son los más viejos. Nosotros necesitamos trabajar jóvenes con personas que ya tienen años de trayectoria que nos pueden mostrar cosas. El tema es que los más veteranos acá ya tiraron la toalla, entonces dicen: "acá no se puede hacer nada, nuestro país es un desastre, está todo mal, el sistema educativo es un desastre, la escuela es un desastre". La pregunta es: "¿qué estás haciendo para revertir eso?" La respuesta es: nada.* (EA(1)316)

La despersonalizada crítica que parafrasea en la cita que antecede un egresado de las primeras generaciones (sub estamento A1), que se posiciona en calidad de docente joven, es representativa de que algunos pocos, pese a los años de ejercicio, defienden y preservan una diferencia entre sus actitudes y las de otros con los cuales conviven. No obstante, ante la inexistencia de dispositivos o elementos que puedan minimizar los efectos de la convivencia, la adaptación al modus operandi de las instituciones, es inevitable. En la secuencia de extractos que siguen un graduado relata parte de su proceso de mimetización, que se produce

ya en los primeros años porque es un profesor del sub estamento A2, esto es, un profesor con menos de tres años de ejercicio profesional.

> **MC:** *Sí, sí, sí. En el sentido de que hay, hay muchos casos en que van pasando así de ese, como tú decís porque los profesores los van pasando...*
>
> **E:** *Y más en mi caso que soy egresado recién. Entonces como, es más fácil mol, ponerle un modelo a este estu, a este docente que es nuevo. Porque hay estudiantes que se opusieron y decían que no, que no y que no y bueno no; para mí hay como una diferencia cuando sos grado siete, y cuando sos grado bajo, cuando sos recibido y cuando sos practicante*.
>
> **MC:** *Sí, sí, hay. Más allá, más allá de eso ¿y eso qué tiene que ver con la cuestión del estudiante también*?
>
> **E:** *Eh, y porque la profesora grado siete dijo que no la iba a aprobar, no la iba a aprobar y no la aprobó*.
>
> **MC:** *Ah... ah, entendí, entendí, entendí. Tú ¿entonces tú te sentiste un poco persuadido a la aprobación?*
>
> **E:** *Sí porque, me ponía a pensar, ella me dice: le vas a preguntar algo que ella no va a saber, o sea le tenés que hacer un examen y bueno le vas a decir te toca este concepto de Geografía y el mapa capaz que lo básico que te pinte América. Entonces para que me haga eso. Y ella me dice y seguramente no lo sabe y va a pasar tiempo para que lo saque. O sea fue un seis muy mentiroso.*
>
> **MC:** *Sí, sí, entiendo.*
>
> **E:** *Y este año estoy haciendo lo posible de no mentir notas. Este año estoy como más firme, y bueno es mi nota y no la voy a cambiar.* (EA(2)110)

Es relevante destacar que el proceso de mimetización se vio favorecido por la cuasi nula introyección de valores inclusivos en su proceso de formación inicial, hecho que es ostensible en diversas partes de su discurso, y que explica la evasión (a futuro) que realiza a los intentos de persuasión de otro actor del sistema medio de evitar la instancia de examen y que quizás también explique la precocidad de su proceso de mimetización. La consumación de su proceso lo lleva a expresarse de la siguiente forma:

> *Porque sé que muchos profesores la aprobaron porque bueno era un tema de... Ella no es para estar acá, no sé porque la mandan. La familia no aceptaba que ella tenía una dificultad. Y estaba en un centro educativo que bueno, quiere como que, no sé si mentirle al Estado que estamos todos bien, y que la educación anda bárbara y bueno, la pasamos y es un número que bueno, pasó a segundo año, pasó con seis pero pasó.* (EA(2)110)

Esta ineludible convivencia en las instituciones en que comienzan a dar sus primeros pasos como profesionales, con docentes cuyos intereses y sustentos teóricos de sus prácticas no pasan por temas referidos a la enseñanza inclusiva y que se erigen además informalmente como referentes, es una fuente trascendente de formación que no abona ni a favor de la reflexión de prácticas divergentes con la tradición homogénea, ni mucho menos a favor de la consolidación de una enseñanza inclusiva, sino que por el contrario mantiene un círculo vicioso de naturalización de prácticas tradicionales. Este graduado con escasos años de

ejercicio, por ejemplo, informa sobre parte de lo que rescata de esa convivencia que incita a ello:

> *No, en realidad lo veo en docentes con un poco más de… de años de trabajo que en los más jóvenes. Pero digo, este, porque ellos, eh… han expresado varias veces, que antes no había tantos alumnos con ciertas cosas y todos aprendían y bueno y se daba como se daba y que no tienen por qué estar pensando diez actividades distintas.* (EA(2)35)

Mutar una realidad ya de por sí muy compleja, por el arraigo histórico de la estandarización de estudiantes, con una frágil formación inicial y con el panorama con el que se encuentran a posteriori, y, además, sin medidas de naturaleza jurídico administrativas y dispositivos de formación en servicio, es una tarea no solo harto difícil, sino que puede llegar a desacreditar los frágiles aportes de la primera. No blinda a los noveles mínimamente formados en ella y favorece la rápida absorción de la ideología y praxis imperante en las instituciones medias.

Nada más actual en este caso que las expresiones de Elliot Eisner (2002) sobre la necesidad de remplazar las viejas imágenes construidas acerca del enseñar y el ser docente, pero teniendo la precaución de no enviar a los jóvenes egresados a instituciones con las características que se quiere revertir porque sabido es que "el vino nuevo se altera cuando se vierte en viejos odres" (p. 226). Y un panorama que acoge estas tres transversalidades, hace que la falta de formación resulte solamente la punta del iceberg

La inacción de los formadores de formadores ante las diferencias cognitivas de sus estudiantes y la retracción ante la formación inclusiva observada en forma más global en el universo circunscripto en esta tesis, permite aseverar que lo fundamental, el compromiso con la meta, que estimularía acciones en pro de su alcance, no es, claramente, compartida por todos, tal cual se analiza en el capítulo VI, y es lo que indirectamente sustenta no solo la alienación de los formadores con los propósitos del sistema, sino que genera la natural exceptuación de responsabilidades antes aludida.

7.1.3.2 Transversalidades asociadas al funcionamiento del sistema educativo: limitaciones sistémicas

Del recorte del sistema público medio que se realiza en este estudio, emergen también otras transversalidades que insinúan ciertas limitaciones sistémicas, que se pueden esquematizar en:

a) Las que involucran factores de exclusión que no refiere a dificultades de aprendizaje.

b) Las que obstaculizan la enseñanza inclusiva cualquiera sea el factor que genere vulnerabilidad.

c) Las que refieren a las dificultades ante el aprendizaje en sentido estricto.

Entre las primeras se destacan las que refieren a aspectos estructurales de los edificios, tales como la inexistencia de rampas o la existencia de las mismas pero subutilizadas, así como baños y bancos inadecuados para discentes que se reciben y que poseen determinadas características físicas que ameritan un ajuste de los espacios. Pero, por los objetivos que se han definido para este trabajo, estás han sido obviadas en la segunda fase y soslayadas en el análisis general.

Entre las segundas emergen aspectos funcionales que superan en general la necesidad de un mero ajuste estructural. En ese sentido es sumamente recurrente la referencia a los grupos superpoblados, al menguado tiempo pedagógico que se dispone para el trabajo con los estudiantes (dadas las condiciones laborales que tienen los docentes, asociadas al multiempleo) y a la problemática social que permea el aula, con casos de violencia, uso de estupefacientes, etc. En contextos deprimidos socioeconómicamente además se percibe la ausencia del apoyo familiar y comunitario.

Este segundo subgrupo de limitaciones cobija también las que refieren expresamente al currículo explícito de los espacios medios, que es visto como más persuasivo y determinante que las singularidades de los estudiantes, dejando al relieve una especie de sometimiento de la acción docente a lo en ellos definido. Este egresado, por ejemplo, así lo percibe:

> *Sí, en cuanto a los programas que, se basan como en determinados estándares que no contemplan esa diversidad para poder incluir. Este... Que se precisarían por ejemplo otros tiempos, otros tiempos para nosotros en cuanto a la planificación, para poder atender esa diversidad…(*EA(1)214)

En algún caso se alude además a la presencia aún de docentes no formados, pese a la descentralización que emprendió el país hace ya más de dos décadas y a otros ajustes sistémicos más recientes como la creación de cursos de Maestros Técnicos en uno de las tres instituciones enfocadas, buscando subsanar la demanda de formación de estos docentes de uno de los subsistemas medios, como se señala al comienzo de este trabajo. Este graduado, es uno de los que refiere a ello:

> *Por eso el famoso tema del reclamo de tener más egresados. Ya arrancando por ese lado tenemos docentes que están formados técnicamente, pero no están formados ni didáctica ni pedagógicamente para hacer una transposición del término de una transposición didáctica dentro de un aula. No están formados para eso. Entonces ya arrancamos con una dificultad. Ni que hablar cuando hablamos de una adecuación curricular. De que le vas a hablar de una adecuación curricular a un docente que no tiene una formación.* (EA(2)37)

Y finalmente, en este grupo de limitaciones emergen las que involucran a la gestión institucional y al equipo multidisciplinario, que por la relevancia que adquieren en este estudio, se desarrollan por separado en las próximas páginas.

Cualquiera de las peculiaridades antes expuestas de este segundo sub grupo, se conciben como limitaciones de primer orden, esto es, son situaciones que restringen o enlentecen el desarrollo de la pedagogía inclusiva, independientemente del factor que se focalice como generador de exclusión y discriminación. En efecto, la sobrecarga de estudiantes, las relaciones superficiales y discontinuas, la infiltración de problemáticas sociales al aula sin contención o atención, la sobrevaloración del currículum explícito y la no formación en lo didáctico pedagógico no son factores inocuos ante las transformaciones que se buscan.

El último tipo de limitaciones, las que refieren a las dificultades ante el aprendizaje, se encuentran a nivel macro, meso y micro del sistema educativo. A nivel macro emergen falencias en el proceso de diagnóstico de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. La lentitud en las gestiones administrativas o los trámites que se realizan, cuyos resultados se perciben deberían ser andamios para la acción del docente, o lo que es lo mismo, los lentos procesos de devolución de los planteos institucionales por parte de la sección del subsistema encargado de realizarlo, y la centralización en la recepción y toma de decisiones de esos planteos en la capital del país (desde la perspectiva de los informantes del interior), son algunas de ellas. A titulo de ejemplo este egresado manifiesta que:

> *... el tema es que es todo una burocracia ¿no? Por ejemplo en la mañana tenemo' un chiquilín que ya viene con informe de primaria, y bueno, se está queriendo empezar a pedir, la adecuación, y (risa) a fines de octubre, noviembre calculo que llega ¿ta? Ese...eso también es otro problema, por eso te decía, si hay un equipo...* (EA(2)36)

Pero consultados en la segunda fase sobre si la institución de práctica o las instituciones en las que han trabajado según la categoría, ha o han brindado información sobre la situación de estudiantes con dificultades de aprendizaje ya diagnosticados, con una antelación que permitiera desarrollar procesos de enseñanza basados en esa información, los receptores desmerecen en parte el alcance de esta posible limitación. En efecto, pese a que las expresiones contrarias a ello y a que la opción intermedia no es insignificante, entre un 40 y un 51% de los receptores está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la o las

instituciones han ofrecido la información necesaria sobre estos estudiantes que les permitió integrarla a sus procesos de enseñanza, tal cual se puede observar en la Tabla que sigue.

Tabla 12

Distribución de percepciones de practicantes y egresados sobre la información que brindan las instituciones medias sobre estudiantes con dificultades ya diagnosticados

	1	2	3	4	5
P. Inst. 1	31	14	16	13	27
E. Con. 1	8	27	23	33	10
P. Inst. 2	23	16	20	25	16
E. Con. 2	19	8	22	32	19
P. Inst. 3	25	8	26	22	19
E. Con. 3	4	24	24	31	16

Nota. En porcentaje por niveles de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Pero además de que los posicionamientos contrarios a esa visión favorable no son intrascendentes, los practicantes, que son los que en general solo han transitado por espacios públicos, lo acentúan considerablemente, esto es, son los que menos sienten que han recibido en tiempo y forma la información que debe provenir de otros engranajes del sistema. Una sustancial diferencia entre capital e interior, no obstante, no se refleja en estos datos.

Cabe agregar, que los informantes consideran también que a estos procesos no solo no se les brinda la debida atención, sino que incluso en casos extremos, existe un componente de impericia y displicencia en ellos, tal como lo pueden ejemplificar las citas que siguen, correspondiente a un actor de un centro educativo medio y un egresado:

> *El año pasado hicimos tres pedí, pedimo tres gestiones de inclusión o adaptación curricular. Vino de Montevideo, inclusión, para esos niños, a través del año se vio, y para fin de año se vio que los chicos no eran para inclusión, que eran para una adaptación curricular ¿ta? Aparte eran dos de primero y uno de, una de tercero, que ya había hecho primero y segundo. Que era para adaptación curricular esa gurisa. Esa gurisa terminó, creo que le quedaron tres o cuatro asignaturas, que podía dar, podía haber dado examen como cualquier otro ¿ta? Y ¿cuál es el problema de la inclusión? El problema de la*

inclusión acá en la institución, es que, termina Ciclo Básico y no puede seguir Bachillerato, a no ser capacitaciones. Entonces la mataron a la gurisa. La madre desesperada, empezó a decir "bueno no, no vamos a, quiero revertir todo esto, pero quiero revertirlo porque no, no, no le sirve para ella porque hasta acá llegó y no puede avanzar más" Porque ¿qué pasa? Yo no digo que pueda hacer un bachillerato ¿viste? capaz que no puede hacer un bachillerato en el, en el, en la orientación EMT. Pero si puedo hacer en orientación EMP, viste que son 2 años... (EF14)

Ta, no sé si viene al caso, en los privados son más específicos. Acá en lo público es muy arbitraria a veces la, el diagnóstico que viene al estudiante. Entonces súmale a eso lo que dije anteriormente, cada vez, no sé, imposible prácticamente, tenés que, por lo general el diagnóstico que a uno; o sea, te viene algo que te dice este muchacho tiene tal diagnóstico y vos vas a la práctica y no es tan así. Terminás más bien conociendo vos al gurí, viendo que puede y que no puede y terminás adecuando todo en función de ese alumno en particular. Que es lo correcto hacer, a mi forma de ver, pero claro, lo, lo que te tiran de otros lados a veces es muy precario (...) Ves dos muchachos totalmente distintos, con dificultades totalmente distintas y vienen con el mismo diagnóstico. O sea, a mí me da la sensación de que cuando lo escriben, al diagnóstico de los otros estudiantes, le hacen un copie y pegue, mal, por así decirlo ¿no? En, algunas veces me ha dejado esa sensación. (EA(2)212).

La posible obstrucción de una trayectoria educativa en el caso del Consejo de Educación Técnico Profesional, y la potencial desestimación de los aportes de los especialistas en el Consejo de Educación Secundaria, que se desprende de los ejemplos presentados, son algunos de los efectos de este tipo de limitaciones, que se proyectan como indicadores de la escasa interconexión y retroalimentación existente entre los sujetos que se implican en este tipo de procesos.

A nivel macro emergen también disarmonías interinstitucionales, tales como: discontinuidades con el subsistema anterior, y desacoples con el de formación. Las primeras se presentan porque el subsistema de enseñanza primaria tiene propuestas de educación especial, lo que origina un cambio al ingresar el estudiante en los ámbitos medios comunes, que es sentido como un desajuste entre los subsistemas por algunos informantes, tal por como por ejemplo este actor de una institución media:

Alumnos que vienen por ejemplo de la escuela especial, de la escuela, nosotros tenemos una escuela especial que es la escuela 131 y este… tenemos alumnos que vienen de esa escuela y a veces vienen con otros ritmos diferentes, pero que nosotros hemos tratado de, este… haciendo las adecuaciones pertinentes, tratando de ayudar a superar y bueno, son alumnos que fueron, este… pasando de clase, logrando, este… los logros académicos que por lo menos esperamos de que… lo mínimo por lo menos para poder ir, este… superándose y bueno, que hoy están cursando tercer año. (EF11)

Pero estas discontinuidades, no obstante, viabilizan también un retorno a la propuesta segregativa, tal como se infiere de los extractos del relato de este egresado, que aparecen a continuación:

E: Es una escuela para, especial se le llama ¿no? Cuando hay estudiantes que tienen dificultades muy severas, que realmente es diferente, porque hay dificultades y dificultades ¿no? Entonces bueno, esta chica, esta chica por ejemplo era analfabeta ¿ta? Entonces, vamos a enseñarle primero desde allá abajo ¿no? A partir de qué de eso podemos enseñarle. Ahora inclusión...

M.C: Así que fue a una escuela especial.

E: Inclusión qué sería ¿tráela para acá? Este sistema que nosotros le ofrecemos a ella las frustraría, y la dejaría en una tremenda evidencia, que seguramente terminaría por ser una desertora.

> *Desde mi punto de vista yo consideré que era mejor que ella fuera allá, y entonces le planteé a la madre, "señora, digo yo, a ver, no ir a ningún lado es peor ¿lo qué le parece esta propuesta?" y la madre estuvo de acuerdo. Entonces ella está haciendo talleres en la escuela, talleres dentro de lo que a ella le gusta ¿se entiende?* (EA(1)316)

En cuanto a los desacoples con el subsistema de formación, estos refieren a la existencia de medidas que se adoptan antes en el subsistema de ejercicio profesional que en el ámbito formativo. Este es por ejemplo el caso de las "Adecuaciones Curriculares" implementadas antes que se empezaran a trabajar sobre ellas en el ámbito de formación.

A nivel meso la inexistencia de diagnósticos en situaciones que se perciben como necesarias cuando se reciben los estudiantes del nivel primario, pero también cuando el estudiante está más avanzado en el nivel medio, es otra de las debilidades destacadas por los informantes. A título de ejemplo, este egresado expresa que:

> *Informe no tenemos, de alumnos acá, salvo dos o tres alumnos que tienen, hay un chico que tiene Asperger, que ahora está en tercero eh... una chica que tiene diagnosticado dislexia y… y otro con TDH. Pero los informes los tenemos que hacer nosotros acá, porque vemos que tiene muchas dificultades en determinada área, se le pide un seguimiento a la casa, va una vez a la cita que les, les fija el BPS para; pero no hay un seguimiento, entonces yo sí quiero hacer una propuesta diferenciada no es que tenga un informe, bueno tiene esto y voy a hacer esto. Este, este es el consejo del especialista. Tengo que elaborar yo como pueda, y si a mí me parece. Como que todo queda a mi criterio. Y en eso lo veo complicado también.* (EA(1)213)

Al ser consultados sobre esto, a través del segundo instrumento, se corrobora que hay un importante número de practicantes y graduados que consideran que los procesos de diagnóstico no alcanzan a todos los discentes que debieran alcanzar, tal como se desprende del cuadro que sigue.

Tabla 13

Percepciones de practicantes y egresados sobre la existencia de casos sin diagnóstico de dificultades de aprendizaje en las instituciones de enseñanza media

	1	2	3	4	5
P. Inst. 1	26	10	18	24	23
E. Con. 1	7	12	19	36	27
P. Inst. 2	17	7	25	17	34
E. Con. 2	8	10	8	39	35
P. Inst. 3	6	8	8	36	42
E. Con. 3	5	16	5	27	48

Nota. En porcentajes por niveles de la escala.

Luego, no solo existen andamios administrativos parsimoniosos a nivel medio, sobre los cuales a veces también recaen dudas en cuanto a la pertinencia y experticia de los informes que libera, sino que existen discentes que continúan (o no) su trayectoria educativa sin la visión y los insumos técnicos complementarios proveniente de las vías que el sistema educativo ha dispuesto para ello.

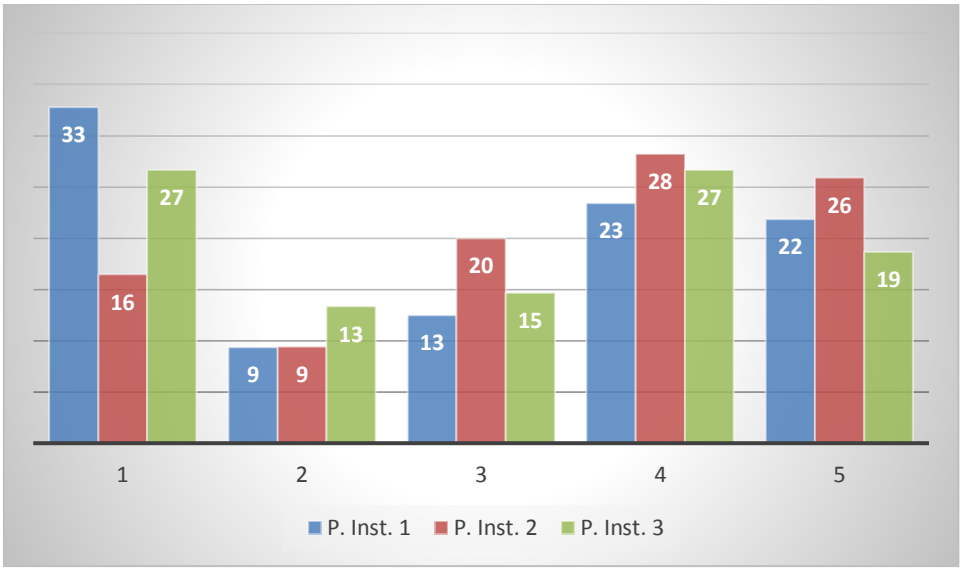
Por su parte, a nivel micro quedan al relieve limitaciones que se derivan en general de la forma en que se llevan adelante algunas de las modificaciones propuestas por el sistema educativo uruguayo para estos subsistemas medios. En esa dirección son varios los receptores que exteriorizan su disconformidad con su desempeño profesional cuando en la relación educativa está presente un estudiante con dificultad de aprendizaje, lo que les genera incluso, tal como se explicita en páginas precedentes, sentimientos de frustración. Y esto se manifiesta dentro del marco temporal en que el sistema medio ha tomado medidas para que estos procesos resulten más satisfactorios en cuanto a equidad y calidad educativa, esto es, coexisten con ellas. Una de esas medidas son las ya mencionadas Adaptaciones Curriculares.

Los practicantes consultados sobre ellas en la segunda fase, y pese a que en la primera quedó al relieve que muchos no contaron en su experiencia de formación con estas

situaciones, expresan, en forma significativa, haberlas realizado, tal como se puede apreciar en la gráfica que sigue.

Figura 40

Comparación de las reacciones de los practicantes de las instituciones de formación ante la afirmación de que han realizado Adecuaciones Curriculares durante la práctica



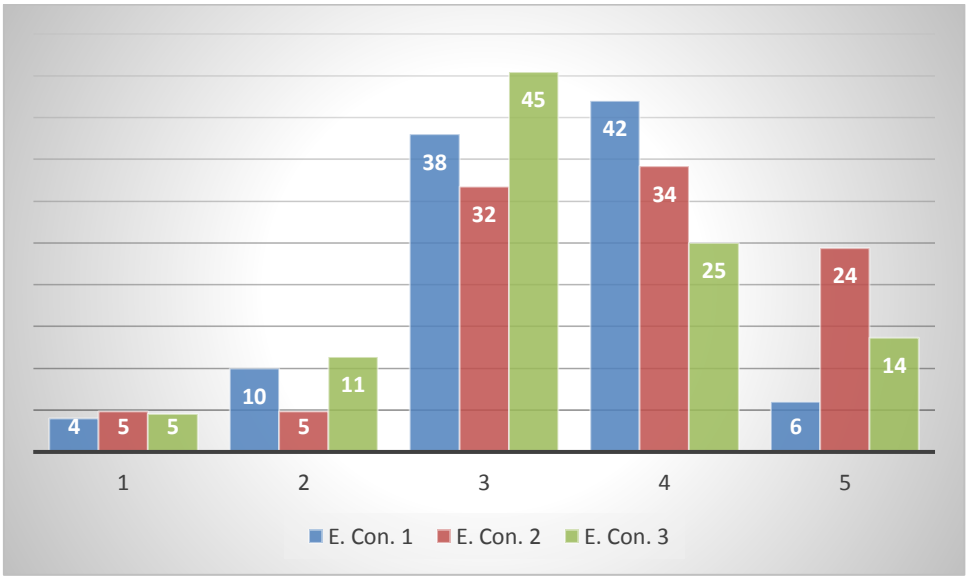
Nota. En porcentajes por niveles agrupados de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

Si bien los practicantes de la institución 2 son los que se manifiestan más positivamente en cuanto a su realización, las expresiones de los demás, también permiten afirmar que es un dispositivo que no está siendo obviado dentro de las estructuras medias, y, las negaciones (niveles 1 y 2) están en consonancia con la aludida inexistencia de casos en el grupo de práctica.

A los graduados concomitantemente con la consulta sobre la realización de las mismas se le anexó una valoración sobre los beneficios para los aprendizajes de sus estudiantes, aspecto que, desde su mayor experiencia, se consideró lo podrían apreciar. Y las reacciones de estos se distancian considerablemente de la de los practicantes.

Figura 41

Comparación de reacciones de los egresados ante la afirmación de que han realizado Adecuaciones Curriculares durante el ejercicio profesional



Nota. En porcentajes por niveles agrupados de la escala (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo).

En efecto se reducen los porcentajes indicadores de la no realización de las mismas (niveles 1 y 2) o de su realización, pero sin que ellas hayan resultado favorecedoras de aprendizajes, a la vez que se reduce también el indicador de una implementación indudablemente satisfactoria (nivel 5) pese a la mayor experiencia (derivado del factor tiempo y del número de grupos anuales). Se ensanchan por ende las otras opciones (principalmente el nivel 3) que indica, por lo menos, dudas en cuanto a lo fructífero de sus implementaciones.

De estos datos se desprende, tal cual se detectó en la primera fase, que hay una adhesión de los nuevos docentes a la propuesta del sistema de realizar Adaptaciones Curriculares, pero sobre el desarrollo de las mismas no existe convicción entre los egresados de que sus acciones operen satisfactoriamente en los aprendizajes de sus discentes. A esto se le agrega que, como ya se expresó, estás se reducen muchas veces a adaptaciones en la dimensión evaluativa, esto es, en los dispositivos o estrategias que crean con ese fin. Consultados precisamente sobre esto en la segunda fase, el 29, 19 y 17% de los egresados de los contextos 1, 2 y 3 respectivamente asumen estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con que cuando el sistema educativo determina que hay que realizar adecuaciones a un estudiante,

tiene presente esa disposición solo a los efectos evaluativos. Mientras que un 25, 22 y 27 %, en el mismo orden de contextos, se mantiene en el nivel intermedio, lo que se puede leer por lo menos como un "a veces si, a veces no".

Pero a lo anterior se le agrega, además, que un 42, 9 y 20 % de los egresados del contexto 1, 2 y 3 respectivamente asumen también que para realizar Adaptaciones Curriculares esperan la resolución del sistema que avala su necesidad, mientras que 15, 14 y 30 % se mantienen en una posición intermedia, que se puede interpretar como un no siempre; todo lo cual implica que en muchos casos los docentes perciben que sus Adaptaciones no conducen a buen puerto y/o interpretan que las mismas deben alcanzar solo las instancias evaluativas y/o las realizan luego de la resolución, que no siempre llega los primeros meses del año lectivo.

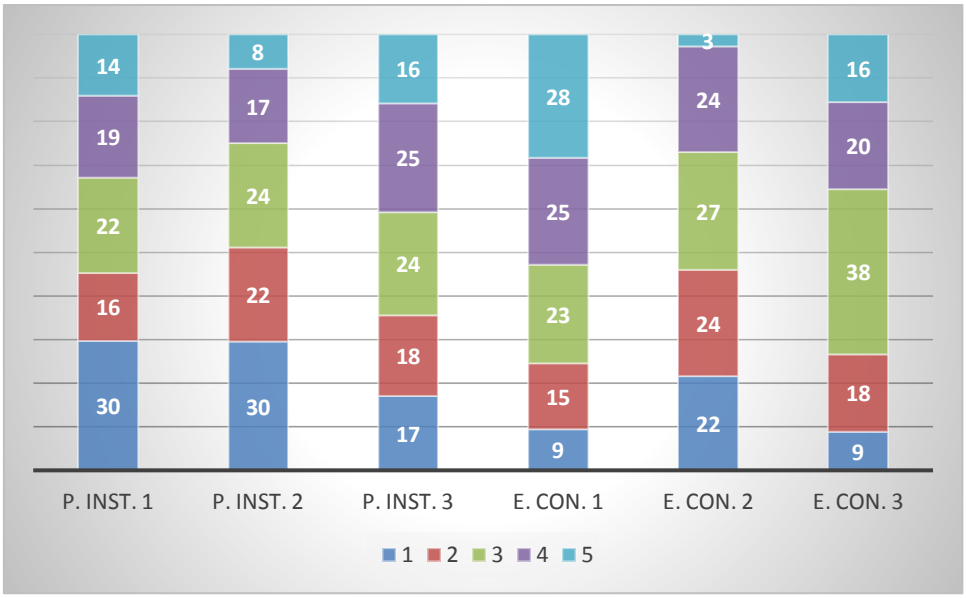
Ante la exigencia inclusiva queda al relieve además, en la primera fase, que los informantes en general, y no solo los receptores conciben que una de las tácticas utilizadas en los procesos educativos que entablan (o se entablan, según los casos) con los estudiantes que presentan dificultades ante el aprendizaje, es descender el nivel de exigencia en los saberes disciplinares, y aunque este estudio no puede asegurar que este sea un componente del dispositivo antes aludido, si puede garantizar su presencia en dichos procesos a través de ambas vertientes de datos, aunque, cabe precisar, desde la cuantitativa su expresión resulta menor de lo que se proyectó en la cualitativa. En esta última son recurrentes expresiones como la que sigue:

> *Nadie que me dé un fundamento de onda, ah ¡pa! yo con este muchacho hice esto, esto y lo otro porque, no sé... Mira este caso, mira lo otro, mira aquello, leí esto. No, nada. Es más o meno, le acorto el escrito, le pongo un práctico más fácil, le pongo una actividad más fácil, cosas así. Y vos decís ¿porque? Y porque es lo que todo el mundo hace, y ta, y todo el mundo hacemo lo mismo*. (EA(2)212)

Por su parte, ante un ítem del instrumento de la segunda fase que enunciaba que la realidad estudiantil de las aulas de hoy los ha llevado a optar por disminuir la exigencia de los contenidos disciplinares, estos se expresan de la forma que se resume a través de la gráfica que sigue.

Figura 42

La disminución de la exigencia en los contenidos disciplinares según practicantes y egresados



Nota. Afirmación sometida a consideración de los egresados: "Ante la realidad estudiantil que he encontrado en el aula en estos años de ejercicio profesional, he optado por disminuir la exigencia en cuanto a contenidos disciplinares". Afirmación sometida a consideración de los practicantes: "Ante la realidad estudiantil que he encontrado en el aula, he optado por disminuir la exigencia en cuanto a contenidos disciplinares".

Como se puede observar un porcentaje considerable de estos informantes, asume en mayor o menor medida que desciende su nivel de exigencia (expresada a través de los niveles 4 y 5) de la misma forma que es considerable el porcentaje de los que lo asumen parcialmente (a través del nivel 3), lo que implica por lo menos que en algún momento ha sido el procedimiento de trabajo con estos estudiantes, o lo ha sido parcialmente, o ha estado combinado con resoluciones de otra naturaleza (las referidas Adaptaciones, por ejemplo).

Pero también queda al relieve que otra de las estrategias que se utiliza es la concesión de calificaciones. En esa dirección consultados los graduados (ya que se consideró que los practicantes con su escaso contacto institucional y trayectoria podrían brindar datos no fehacientes) sobre la existencia en los espacios medios, de la concepción de que hay que asignar una calificación aceptable a los estudiantes que por resolución del subsistema deben tener Adaptación, independientemente de los logros reales que estos hayan obtenido, el desacuerdo o total desacuerdo con ello no supera en ningún contexto el 27%.

Además de todas estas limitaciones, como en los espacios de formación inicial, se convive con exclusiones instituidas y generalmente soslayadas. Este egresado, por ejemplo, sin ningún tipo de estímulo, alude a ello naturalmente:

> *Ahora, por supuesto que corredores pasillos y eso, sucede mucha discriminación.* (EA(1)12)

Pero, pese a todo lo anterior, y como la primera fase ya había dejado al descubierto que el engranaje de las instituciones medias no se acercaba a condiciones óptimas, se consultó a los protagonistas si pese a que en la educación media no se logra una educación inclusiva, las instituciones igual deberían por todos los medios propiciarla, estos se manifiestan de acuerdo a lo que se registra en la Tabla que sigue.

Tabla 14

Percepciones de practicantes y egresados sobre la necesidad de persistir en la búsqueda de inclusión

	1	2	3	4	5
P. Inst. 1	5	6	17	16	56
P. Inst. 2	1	7	29	22	41
P. Inst. 3	3	9	21	16	52
E. Con. 1	6	17	19	30	30
E. Con. 2	5	5	27	19	43
E. Con. 3	9	9	44	16	22

Nota. En porcentajes por niveles de la escala.

Los datos obtenidos, si observados en forma aislada, resultan en general alentadores, ya que solamente los graduados del contexto 3 no alcanzan el 50 % entre los niveles 4 y 5 y en ningún otro caso se logra un porcentaje tan elevado de adhesiones que se proyectan como favorables porque parecen contener expectativas de logro y por ende de cambio. Pero estos no pueden ser aprehendidos sin considerar entre otros rasgos, la reducción con que se concibe la función y la tendencia a acentuar las responsabilidades en el sistema.

7.1.3.3 Dos dimensiones claves en el funcionamiento institucional: equipo multidisciplinario y gestión

El desempeño profesional de los docentes egresados del Plan 2008 se produce en variados y multifacéticos escenarios como se expresó pretéritamente. La condición de noveles que detentan en los rangos del escalafón funcional público, y otras peculiaridades del sistema uruguayo, así lo hacen menester. Los practicantes como necesariamente deben hacer sus prácticas en el ámbito público también se aproximan a más de una institución si se tiene en cuenta la práctica no autónoma.

En ese panorama versátil se puede apreciar una clara diferencia entre las instituciones públicas y privadas que han hecho parte de sus experiencias profesionales principalmente de los egresados, siendo las últimas las que unívocamente visualizan como más propicias para llevar adelante la enseñanza inclusiva. Los rasgos distintivos que sustentan esa percepción son básicamente: a) la presencia de un equipo multidisciplinario, b) el seguimiento institucional desde la gestión de los estudiantes que se ha considerado tienen alguna dificultad de aprendizaje y, c) el tipo de vínculo con las familias que establecen esas instituciones.

La enseñanza privada en el Uruguay tiene notorias diferencias con la pública, principalmente en cuanto a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes que coopta, y el estudio que se ha realizado no las comprende. No obstante, cuando los receptores refieren a sus ámbitos públicos de experiencia, dejan entrever instituciones más o menos involucradas con las intenciones del sistema, y los rasgos antes mencionados, también son los claves en esa disociación.

Las diferencias se nuclean a nivel de institución y no de subsistema ya que en muchos casos uno de los subsistemas es el más alejado de la búsqueda de inclusión y en otros casos el otro, dependiendo de las instituciones a través de las cuales se los mire. El egresado cuya cita se presenta a continuación, por ejemplo, en su narrativa realiza un contraste entre una institución del Consejo de Educación Técnico Profesional y algunas del Consejo de Educación Secundaria, y opina que:

> *En CETP me parece que, la escuela técnica que voy es como muy desorganizada. Es mucha la población estudiantil, para el poco lugar que hay, entonces el propio director se ve en un caos, como muy perdido por momentos. Eso es lo que me transmite a mí. Y que ya también está como largado de las manos, como bueno ta. Me acuerdo que el otro día fue la policía a buscar uno, y fue como tranquilamente, pasó y lo llevó, nada más que eso. Y las autoridades del centro quedaron mirando de brazos cruzados cómo... ¡A lo está llevando! O sea la subdirectora en ningún momento salió de su, de su sala a ver qué pasaba. Eso fue lo que me llamó la atención. Y yo hasta ahora que estoy sé que tengo*

un estudiante con dificultad de aprendizaje porque la adscripta se enteró, que una profesora que estuvo, que lo tuvo el año pasado le comentó. Pero nada más que eso. (EA(2)110)

Pero otros graduados al reflexionar sobre esto visualizan como más depreciada la situación del CES y más atenta a los asuntos referidos a la inclusión al CETP, tal por ejemplo el egresado que sigue:

Sí, como que acá es hasta más, más flexible, más adecuado… como están los talleres, este… hay, hay otro espacio ¿no? Pero yo acá en realidad, como docente, tengo EMT (Educación Media Tecnológica) y EMP (Educación Media Profesional) y siempre, Administración o Gastronomía como que no he tenido esos problemas pero con los alumnos que veo como adscripta, como que hay, este… otra… como que hay otra perspectiva, diferente ¿no? En secundaria sí es, este… más complicado. (EA(1)1P)

No obstante sobre este último recaen también visiones más favorables que están asociadas a la menor "exigencia" que existe en ese subsistema, que como se analizó pretéritamente siempre refieren estrictamente a saberes disciplinarios, por lo que no siempre estás visiones se corresponden a la existencia de más apropiados dispositivos a nivel de aula o institucionales que se orienten a la búsqueda de calidad educativa.

En definitiva, las instituciones de desempeño que les ha tocado en suerte definen las percepciones que tienen sobre los subsistemas, y las concepciones sobre unas y otras siempre incluyen los rasgos antes citados, pero en especial, el tipo de gestión de cada institución y la existencia o no de un equipo multidisciplinario.

En cuanto a lo primero, el estilo de gestión marca implícita y espontáneamente las percepciones de los novatos. Actitudes que implican, desconocimiento, alienación, abstención por parte de quienes ocupan esa posición, se contraponen a las que reflejan involucramiento y postura proactiva, tal cual lo dejan entrever los extractos que siguen.

…. eh… porque por ejemplo hay algunos directores que tampoco saben cómo tratar ese tipo de alumnos, este, si no sé cómo explicarte pero... Yo creo que el cambio es general, no es sólo, o sea no es sólo en la, en la formación sino que… no te voy a decir hacer grupos especiales porque no, pero el cambio creo que es de todos y para el bien de todos. (EA(1)38)

…. bueno tiene un discurso muy inclusivo, te diría, pero cuando, cuando vas a plantear los problemas, yo por ejemplo este, este grupo que tengo con estas… son tres chiquilinas y dos varones que tienen el tema del pánico, este no, no te dan ninguna herramienta. 'Vos dejalos salir de la clase' te dicen; "no tenemos psicóloga en el liceo" por ejemplo, entonces no tenemos apoyo en ese sentido. Ellos tienen tratamientos privados y demás. Este, pero no… tampoco te plantean utilizar horas de coordinación para darles apoyo a los chiquilines. Porque yo no tengo horas de apoyo, tengo horas de coordinación. Y propuse en algún momento y no me dieron bola con eso. (EB23)

Y también a veces también depende de las instituciones. Instituciones que hacen mucho hincapié en contemplar y poder incluir y otras que son más acéfalas ¿no? (EA(1)214)

Claro, hay un liceo público, en el cual yo trabajo, en el cual este, los chiquilines siempre tienen un apoyo para estudiar. Al que hace cualquier plan, el que se quiere cambiar de plan y, y dar examen y sólo en algunas materias, y se apega la circular no sé cuánto y... Ahora en el sistema educativo tienen una carta, importante para que si querés terminar el liceo, lo haces. Cueste, nada. Me parece que es muy fácil terminar el liceo, es sólo decidir e ir. No es como antes que vos por más que ibas, eh, si no llegabas a ese nivel no llegabas, punto, te ibas pa´fuera. Entonces ahora con el tema de la inclusión este, se confunde un poco, lo que yo quiero decir. Entonces bueno, hay liceos en los cuales

> *tenés un director que igual le pide al de la biblioteca, bueno además de estar en la biblioteca, te pido por favor que atiendas a los chiquilines que, que, que están haciendo sólo algunas materias y si quieres colabora. Y ese funcionario puede decir: no me corresponde, no lo hago, o puede decir bueno, me parece bueno total a mí, y lo hace. Entonces de repente si tenés la suerte de caer en ese liceo, tenés apoyo. Pero tenés otros liceos en que ni el director se le ocurre decir y si se les ocurre decir, también está en el, en el lugar del, del funcionario decir: mira a mí eso no me corresponde. Que incluso yo no estoy diciendo que esté mal, capaz que no le corresponde (…) Y hay otros liceo que a nadie le importa nada*. (EA(2)218)

Desde su rol, estas figuras, independientemente de la etiología de sus acciones y decisiones, esto es, si se fundan en convicciones personales o en imposiciones del sistema (aspecto que este estudio no alcanza) marcan la diferencia a nivel de colectivo institucional. Pero las posturas activas de los gestores generan también la idea de que mucho de lo que se hace tendiente a factibilizar la enseñanza inclusiva se hace solamente por "exigencia de Dirección". Los egresados, por la mayor posibilidad de aprehensión que tienen fueron consultados sobre esto, utilizándose para ello uno de los dispositivos de discriminación positiva establecido por el sistema educativo, las adecuaciones curriculares, y no son pocos los que se adhieren a esta idea. En efecto, sometido a su consideración un ítem que afirmaba que las adecuaciones curriculares se realizan más por exigencia de las Direcciones que por la convicción de los docentes, más del 50% de los egresados del contexto 1 y 3 están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esto (más precisamente 54 y 51% respectivamente) cifra que desciende significativamente entre los del contexto 2 (24%). Es en este último donde la posición intermedia es más ostensiva (30% frente a 27 y 20 % de los otros contextos) al mismo tiempo que el rechazo a tal apreciación.

Estos datos ameritan una reflexión en dos direcciones. Primero que los egresados del contexto 2 son los que menos convencidos están de que se actúe, cumpliendo con una disposición del sistema, por imposición de las Direcciones, de lo que se infiere una trasferencia de las decisiones a la órbita individual. Y segundo que, en el panorama de formación existente y anteriormente referenciado, donde quedan incluidos los escenarios de formación inicial y los de desempeño, así como el tipo de concepciones presentes en esos escenarios, estas "exigencias" pueden emerger como favorecedoras, tal cual lo llega a sentir este egresado:

> *Sí, algunos que son más presentes, que la gestión es re importante para poder incentivar un poco a los profesores a pensar juntos un poco las estrategias. Y en otras que estás como en la guerra con, con una cuchara y que tenés que hacer frente; bueno tenés que combatir en un montón de frentes, solo.* (EA(1)214)

En cuanto a lo segundo se percibe como imprescindible un equipo multidisciplinario con una cierta suficiencia ante la población estudiantil con que se trabaja, ya que emergen casos donde el "equipo" se reduce a un Profesor Orientador Pedagógico y un Psicólogo, y

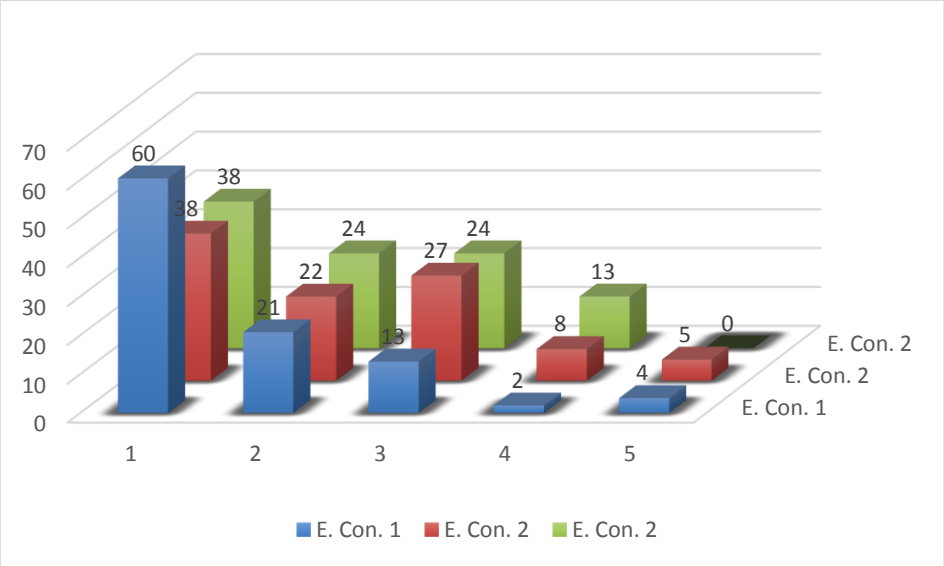
otros que cuentan con un Psicólogo y un Asistente Social para dos instituciones con una gran matriculación en cada una de ellas, y, además, que se conformen estos con integrantes responsables en el cumplimiento de sus funciones. Avala esto último el hecho de que son muy claros los casos en que algún integrante del equipo multidisciplinario aporta sustancialmente en la práctica profesional de los profesores, tal el caso de los Asistentes Sociales en dependencias del CETP; pero en otros el avance parece haber sido solamente en la creación de la figura dentro de los escenarios educativos. No obstante cabe precisar que las actitudes ante el rol son las que definen las percepciones de los informantes y nunca el título que ostentan quienes integran esos equipos, tal cual se proyecta de expresiones como estas:

> *Si me lo dijo después ya a fin de año que fue cuando supe mismo lo que le pasaba. Porque lo que la Psicóloga me dijo fue bueno, eh: averigüe con la madre, tiene este problema, este problema y bueno parece que sufre de esto. Y, ta y vos mucha información no tenías. Y lo que me pareció también que la psicóloga tampoco le importaba mucho. Porque vos le ibas a plantear y era como, ta no sé, resolvente como puedas, yo estoy acá porque tengo que cumplir un horario. Era lo que me transmitía a mí, y ta, eso lo vi. Y después en el noventa [2] frente al XXXX [3] sí, vi que ahí había como más, porque había un Psicólogo, había un Asistente Social, había una POP, entonces taban como, te daban información, cómo trabajar con ellos, cómo hacerles un escrito, cómo hacerles la prueba, todas esas cosas...* (EA(2)110)

Sobre la presencia de este tipo de dispositivos institucionales fueron consultados también los egresados (ya que se estimó no pertinente extender a los practicantes porque en la primera fase quedó claro que muchos no tenían casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el grupo, además de que, en general, asisten solamente por su grupo de práctica a las instituciones, todo lo cual podría ofrecer un panorama escasamente nítido para los mismos) y sus percepciones, desde sus múltiple escénicos inicios, se resumen a través de la gráfica que sigue.

Figura 43

Percepción de los graduados sobre la existencia de equipos multidisciplinarios en las instituciones de enseñanza media



El enunciado mediador de tales reacciones afirmaba que en todas las instituciones en que se han desempeñado han contado con un equipo multidisciplinario que los ha apoyado en sus prácticas educativas con estudiantes con dificultades, y sus percepciones sobre las insuficiencias se manifiestan claramente. Dichas insuficiencias llevan a los noveles e incluso a algún otro actor de estos escenarios a utilizar la metáfora de que las cosas se hacen muchas veces "a pulmón", metáfora esta que simplifica la percepción de un trabajo que se realiza en forma solista y de acuerdo a las interpretaciones de cada uno. Este graduado es uno de los que así lo percibe:

> *Hay liceos que no tienen ni siquiera este, Psicólogos, este, me parece que, que pasa, hace mucho tiempo pasa algo, que tiene que ver con… el docente hace todo a pulmón ¿no? Todo a pulmón, todo. Cuando digo a pulmón no es la mejor expresión pero me refiero a que hace todo desde su voluntad y de forma honoraria. Como lo hice, como te comenté algunos casos yo, y bueno… Me dediqué a hacer esto yo porque creía que iba por ahí. Pasé horas en mi casa pensando cómo lo iba a hacer y cómo lo iba a instrumentar. Y por, por esos docentes que llevan adelante es que, ellos bueno, están haciendo, estamos haciendo bien, estamos reflexionando sobre nuestras prácticas y mejorándolas. Pero capaz que también habría que decir, bueno vamo a mejorar en serio y dar las condiciones para poder seguir avanzando en esto*. (EA(1)13)

Estas dos aristas del funcionamiento institucional se presentan como claves en la definición de instituciones más proclives a la atención y desarrollo de una educación inclusiva

por lo que las insuficiencias que en ellas se detectan rozan los aspectos más nucleares de su implementación.

7.2 Figuras y fondos de los espacios de desempeño que estimulan experiencias formativas

Las transversalidades restrictivas antes descriptas presentan su contracara potenciadora, tal cual se desprende por ejemplo de estas dos últimas dimensiones institucionales. En ese sentido hay gestores o equipos de gestores y equipos multidisciplinarios que contribuyen para el desarrollo de mejores prácticas inclusivas, estimulando incluso la conformación de colectivos más inclusivos. Pero además de ellas, y en algunos casos con ellas, surgen de este estudio otros elementos que también asó lo hacen.

En primer lugar frente a las inadecuaciones de carácter estructural aparecen algunas referencias a adecuaciones edilicias pero que, por los objetivos de este trabajo, como en otros casos, se soslayan.

A nivel de diseño de subsistemas quedan al relieve dispositivos y roles creados en los últimos tiempos como lo son las Tutorías, los espacios APTE (Acompañamiento a la Trayectoria Estudiantil) y EPI (Espacio Pedagógico Inclusor), los FPB (Formación Básica Profesional) y el DIE (Departamento Integral del Estudiante). Pero otros no tan específicos y con más extensa presencia en los espacios medios también quedan al relieve, tal el caso de las instancias de Coordinación y la figura del adscripto y del POP (Profesor Orientador Pedagógico). No obstante, al igual que con la gestión y el equipo multidisciplinario, el perfil personal de quién o quiénes son encargados de cumplir con las acciones que corresponden en cada caso, es lo que determina que los informantes sientan su contribución, y en el caso de los espacios, el uso que se hace de ellos.

De las Tutorías y Coordinaciones por ejemplo expresan que:

> *Creo que cuando en los liceos que hay tutorías —que yo soy pro tutorías cuando están bien implementadas, yo lo viví y me encantó— pero también, tienen que estar preparados, tiene que haber seguimiento, tiene que haber atrás un equipo que diga 'bueno este chico tiene tales dificultades de aprendizaje y se tratan de esta forma, con estas vías, estas estrategias.* (EE1P)

> *Entonces, eh… el contacto de la tutoría es un espacio muy especial, un espacio muy especial, donde tú como docente, en el aula tú tienes y convives y percibes un alumno de una forma, y… capaz que el chiquilín, este… se abre… este… te puede contar algunas cosas. Pero en el espacio de tutorías, es un espacio tan especial que ahí tú tienes acceso a otras informaciones y a otras, y a las reales dificultades, entonces puedes ayúdalo porque lo conoces de otra forma. No es lo mismo tener un grupo de treinta o cuarenta alumnos y tener que darle lo mejor que vos, este… de ti para poder llevar el proceso adelante, pero… viste que se pierde mucha cosa, no es lo mismo con grupos más reducidos es un trabajo más personalizado. Entonces los chiquilines ahí te proporcionan muchos, muchos elementos*

para que tú tengas este… acceso a otras dificultades o a otra problemática que tiene que ver con su contexto familiar, su contexto social y ahí tú lo puedes, este… empezar a ayudar. (EF11)

A nosotros nos pagan dos horas de coordinación, que coordinamos, no son como las horas de secundaria, o las de UTU, de los MP o MT que venimo' a tomar mate y... marcamo' y nos vamos, o hacemos otra cosa, sino que esto se coordina, se viene a trabajar. (EA(2)36)

En algunos casos, además, como se detalla en el apartado 8.3 quedan al relieve acciones institucionales mejoradas, en las que los docentes buscan, desde su autonomía, utilizarlos de una forma que, desde sus concepciones, fomenta más la equidad.

Los FPB con su modalidad de funcionamiento y las Adaptaciones resultan vías de impulso para acciones más respetuosas de las diferencias. Algunos de los informantes perciben también esto, tal el caso por ejemplo del egresado que sigue:

Yo creo que eh, la adecuación curricular hace cambiar un, un poco la conciencia institucional, ya sea, direcciones, equipo de adscripción, docentes, eh… y genera como una preocupación de, de tratar de, sostener, y mantener, a esos estudiantes, dentro, o fuera del aula. Tutorías eh, las distintas posibilidades de los planes, de que el plan de nocturnidad y por enfermedad que hagan algunas materias, se les divide el año en dos ¿no? O sea, como que hay un pienso más en el chiquilín y… creo que, sin, sin mirar números en concreto ¿no? pero, desde la experiencia ver que esos estudiantes no se van, que se quedan porque se sienten contenidos ¿ta? Entonces eso me parece que, está bien, es importante y está funcionando, pero que a veces hacemos agua, a nivel, individual, como actores en la institución y la institución en general, porque hay cosas que a veces no las puede sostener. (EA(2)217)

El ingreso de la tecnología a los espacios educativos también tiene un destaque importante. En ese sentido las libretas digitales que en algunos espacios se perciben subexplotadas ya que no se ingresan los datos necesarios, en otros son valoradas positivamente porque ofrecen información de importancia sobre el tema que en este estudio interesa. Algunos cursos brindados a través del plan educativo denominado "Plan Ceibal" y el uso de recursos como Google Drive son otros que, aunque tangencialmente, emergen como favorecedores.

Finalmente a nivel interinstitucional aparecen referencias al "Programa Noveles" y al seguimiento de estudiantes vulnerables provenientes de primaria, contracara de la discontinuidad percibida por otros.

A nivel de desarrollo curricular, propuestas como la de las Adecuaciones Curriculares, pese a las limitaciones que en su desarrollo presentan, tal cual se precisa en el apartado anterior, tienen repercusión en el sistema. Tal apreciación se sustenta en los datos provenientes tanto de la vertiente cualitativa, como de la cuantitativa. De los obtenidos en esta última, por ejemplo, no todos la interpretan reducidas a instancias evaluativas y un 42, 77 y 50 % de los graduados de los contextos 1, 2 y 3 respectivamente asume no esperar las resoluciones del subsistema para tomar medidas que factibilicen los aprendizajes, al detectar dificultades ante el aprendizaje; proyectándose los del contexto 2 como los que por amplia

mayoría no posponen sus decisiones educativas por los procesos burocráticos de su subsistema. Actores de algunas instituciones medias, también se alinean con esta idea, tal por ejemplo el que sigue:

> *No, no porque, empezamos a trabajar porque si esperamos la resolución administrativa pasamos todo el año, ya. Ta, ya habiendo detectado no hay porque no trabajar con ese chiquilín, este, de forma de facilitarle ¿no? el acceso este, y que se da, que su proceso educativo realmente sea bueno para él, que no se frustre, porque si esperas a la resolución y todo eso, el gurí se frustró y se fue, porque o sea, si no entiende, si no puede, este, hacer un trabajo o yo que sé (…) Dentro de las posibilidades que tenemos, adecuarlo. Lo administrativo en realidad más que nada es para darle una garantía al chiquilín ¿no? Tipo, el año que viene tiene otro equipo de profes ¿ta? y que es equipo, bueno ya sepan, este chiquilín estaba por régimen de adecuación curricular, ta ¿viste? Que no sea todos los años exponerlo a que traiga otra vez el informe, a que venga otra vez la familia. ¿Entendés? Todos los años, los seis años que está acá dentro, ¿entendés?* (EF26)

Emerge también en este nivel un consenso en cuanto a que las mejores acciones se promueven en aquellas colectividades en que sus docentes tienen una mayor estabilidad laboral, lo que posibilita un conocimiento más profundo de las peculiaridades de sus discentes. Algunos llegan a citar ejemplos precisos de instituciones medias públicas por las que han transitado, donde esta particularidad se manifiesta.

Finalmente a nivel de desarrollo, devienen relaciones simétricas o asimétricas a nivel intrainstitucional y actividades socioeducativas institucionales que adquieren relevancia formativa. Se establecen, o desarrollan según los casos, con una amplia gama de actores, muchos de los cuales cumplen los roles citados en párrafos precedentes. Colegas, Educadores Sociales, Adscriptos, Tutores, e incluso, alguna de las figuras que han permeado el sistema educativo por prerrogativas devenidas de ajustes legales, tal el caso de los acompañantes, establecido por la ley 18. 651 específicamente para personas con ciertas discapacidades, y los intérpretes, dictaminados para personas sordas e hipoacústicas a través de la ley 17. 378, son actores que desde sus roles permiten a los noveles un desempeño más acorde a una pedagogía inclusiva. Véase, por ejemplo, lo que expresan este egresado y practicante a título de ejemplo:

> *Este, no el… el intérprete me ayudó mucho a mí, a entender, o darme herramientas de cómo explicarle las cosas. Que eso fue bastante, un trabajito de hormiga, porque, este, si bien un tema es como cuando un chico aprende otro idioma, este…tal vez la palabra en español tiene un sentido y él para poder pasárselo a lengua de señas, tenía que, este…explicarle no solo la palabra sino en qué contexto estaba*. (EA(2) 35)

> *Entonces en realidad era, yo el apoyo que recibí fue institucional, porque hasta la adscripta está comprometida con él, está en contacto permanente con padres, eh, incluso diciéndoles la nota de los escritos, a eso voy, la directora, todo. Entonces la institución en ese sentido me ayudó muchísimo. Capaz que en otra institución hubiera estado todavía más perdida. La institución ya tenía mucha información al respecto, sobre todo conociéndolo a él personalmente. Y eso fue muy positivo.* (EB22)

Las actividades socioeducativas por su parte apuntan tanto a la integración y socialización de los estudiantes, como a la mejora personal de los mismos.

Entonces surgieron proyectos educativos de todo tipo y yo me involucré con los estudiantes en los proyectos educativos, empecé a ayudarlos para el crecimiento como grupo ¿sí? Por ejemplo en el certamen de lectura que había en ese liceo yo los ayudaba a preparar el certamen en hora de mi clase, en una hora por semana. Y lo que estaba ganando con ellos era increíble porque ellos se sentían que yo estaba comprometido con ellos y devolvían de la misma forma. Eso que yo en algún momento te dije cuando vos, este, te das cuenta que yo me preocupo por ti, vos vas a querer responder de alguna forma. Difícilmente si yo me aproximo para ver en qué tenés carencia en qué necesitas que te ayude, vos me vas a responder con alguna, con algo, con algo malo. Entonces, eh atender la diferencia y la individualidad es lo que, lo que se necesita ¿viste? Entonces note eso, que me aproximé por ese lado y logré resultados maravillosos. (EA(1)13)

Pero yo lo que veo en las coordinaciones que están digamos todos los profesores es que sí, siempre se trata de, de incluir a todos y es… se habla de algo general para todos, sin, por ejemplo, si se hace un, una peña liceal, por decirte algo, que todos participen, que todos estén al tanto de eso, que no haya… Incluso eh… cuando se arman gincanas que no sea por un determinado grupo, sino que puedan haber distintos… distintos grupos que estén trabajando juntos y todas esas cosas. (EB18)

Lo característico en estos casos es que no son experiencias formativas (Foresi, 2012) circunscriptas a la relación alumno estudiante, pero que conjuntamente con el tipo de acciones y decisiones asociadas a lo didáctico pedagógico ya referidas en el capítulo V y pese a las insuficiencias formativa específicamente en dificultades en sus primeras experiencias en los espacios medios, están imponiendo lentamente la necesidad del otro para el desarrollo de las prácticas educativas, e impregnando y gestando lentamente valores inclusivos, desde una clara atención por ejemplo, a los aspectos emocionales de los discentes, refrendando por lo tanto la idea ya presentada de que ingresan a los escenarios, aunque de forma no generalizable pero si aprehensible, algunos elementos de una pedagogía inclusiva.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

> La adaptación de la educación a cada uno sigue siendo un sueño. La tarea de supervisar todas las dimensiones de la educación basada en derechos, todo el tiempo es un desafío considerable. (Katarina Tomasevski, 2004, p.260)

Los resultados presentados en los capítulos que preceden a este, permiten ingresar a otro nivel de reflexión. El apogeo de la intersección de los enfoques metodológicos, de la triangulación de fuentes y de la discusión con los elementos teóricos que han sido el hilo conductor del análisis realizado, son algunos de los factores que se combinan para que esto así sea. Ofrece por tanto este capítulo una aprehensión más holística de los resultados, a la par que también más singular ya que en él se sintetizan y se reflexiona acerca de los hallazgos presentados, que constituyen los aportes específicos de esta tesis.

Con esa intención se ingresa en primer lugar a las diferencias que se han logrado aprehender entre los contextos, para ir luego a las particularidades que son extensivas a todo el universo originalmente definido. En efecto, el punto de partida de este trabajo ha estado marcado por una premeditada diferenciación espacial. El desigual trayecto histórico de las instituciones de formación, las peculiaridades que las circundan, por lo anterior, pero también por las diferencias socio culturales asociadas al posicionamiento geográfico de cada una, abreviadas en capital e interior del país, así como exigencias epistemológicas y metodológicas devenidas del posicionamiento de quien se propuso este estudio, y la convicción de que cada institución comporta una idiosincrasia que hace diverso el desarrollo de cada una de las transformaciones y aspiraciones fijadas a nivel de diseño, han sido los fundamentos de esta decisión, que se exponen en forma más amplia en el capítulo III. Y considerando los tres contextos definidos, se puede afirmar que existen particularidades *supra contextos,* pero también las hay específicas de cada uno.

8.1 Los contextos y sus diferencias

La realización de esta tesis exigió una aproximación a tres regiones de Uruguay. En cada una de ellas se enfocó una institución de formación inicial, y a través de los graduados y las instituciones de enseñanza media donde estos ejercen laboralmente, a los subsistemas de los cuales son dependientes, tal como se puede rememorar observando la Figura 3. Sobre estos últimos cabe precisar, que pese a la existencia de algunas medidas disímiles a nivel de diseño entre el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico

Profesional (el primero no alberga los llamados FPB, por ejemplo) no se logra en este estudio una proyección integral escindida del desarrollo curricular de los mismos, sino que solamente se alcanza a aprehender unas pocas diferencias. En efecto, como se expresa en el apartado 7.2.1.2, las distinciones que quedan al relieve se encuentran a nivel de instituciones, instituciones estas que forman parte tanto de uno como de otro subsistema medio, es decir, lo que se ha logrado aprehender es independiente del subsistema que las nuclea. Se ha inferido de ello, que las instituciones son las que definen la mayor o menor aproximación a los ideales inclusivos desde su *modus operandi*, pero tal apreciación no obsta la posibilidad de más profundas diferencias entre estos subsistemas, diferencias estas que permitirían también observar el posicionamiento de cada uno de ellos ante dichos ideales, pero la forma de aproximación abarcadora del objeto definida en la *Introducción* de este informe (ver Figura 1) resultó una limitante a esos efectos.

Teniendo presente lo anterior, la diferencia más notoria a nivel de enseñanza media se manifiesta en el contexto 3, en contraste con los demás. En él es donde se vislumbran indicadores de que las instituciones medias despliegan acciones más acordes a las necesidades formativas de los noveles, en cuanto al trabajo con los estudiantes con dificultades de aprendizaje, ya que es en él que queda al relieve un mayor trabajo colaborativo orientado a esos fines en el desempeño efectivo, pese a que la característica general de los tres contextos es que practicantes y egresados perciben de forma muy depreciada el apoyo que brindan los centros para el trabajo con los mismos y las acciones que impulsan para prevenir posibles discriminaciones.

Pero si bien la etapa de inserción no aporta sustancialmente para la diferenciación de los contextos, no sucede lo mismo cuando estos se observan desde la lente del desarrollo curricular de la formación inicial y de otros aspectos que circunvalan las instituciones centralizadas, aspectos estos que se tuvieron en cuenta para hacer la selección de los mismos al comenzar este trabajo.

En esa dirección, el contexto 2 ostenta un panorama socio cultural más propicio para el desarrollo de profesionales inclusivos. En efecto es en él donde, por ejemplo, los receptores expresan haber contado con más apoyos extra formación para llevar adelante los procesos educativos con discentes que presentan dificultades ante el aprendizaje, aunque en este caso también la tendencia general de los tres contextos, es de que los docentes desarrollen sus prácticas básicamente con los insumos de la formación inicial, y es en él donde la valoración de la formación continua alcanza su mayor nivel. Las características del medio geográfico en

que esta afincada la institución 2, así como los centros medios que se tuvieron en cuenta para tener acceso a los graduados en ella, no es por lo tanto un aspecto que pueda ser excomulgado de las reflexiones que se realizan. Muy por el contrario, el enclave cultural asoma como una de las explicaciones posibles al hecho de que, pese a ser los receptores de este contexto los que tienen menor porcentaje de experiencias formativas en su formación inicial, por ser esta la institución donde se encuentra la mayor presencia de aspirantes que cursan en forma asincrónica el seminario y la Didáctica III (que como se recordará incluye la práctica), y siendo también los que consideran en mayor porcentaje que sus formadores no atienden las diferencias cognitivas en sus propuestas de enseñanza, son también, paradojalmente, los que exhiben una tendencia más alineada con un perfil de docente inclusivo.

En efecto es en ese contexto donde las posiciones segregacionistas, y de lo que se ha llamado como *educación inclusiva normalizadora* se presentan en forma más atenuada, al contrario del 1 y 3 que ofrece indicios de una formación que revierte muy escasamente concepciones propias de la tradición segregativa. Pero es importante precisar, además, que en el contexto 1 esto último se acentúa aún más.

En esa dirección, es entre los protagonistas del 1 donde está más extendida la idea de que los estudiantes con dificultades de aprendizaje interfieren en la enseñanza de los demás y de que los más beneficiados con este tipo de propuestas educativas son estos mismos discentes y no los que se encuentran dentro de los parámetros de normalidad creados por el sistema. Pero en este caso también, sin dejar de considerar la tendencia general de todos los contextos de no visualizar significativamente los beneficios de la inclusión para estos últimos discentes, aspecto que ha permitido inferir que los noveles docentes formados con el Plan 2008, en general, le otorgan un escaso valor al aprendizaje social amparado en valores.

Pero, es importante considerar que si bien en el eje capital interior, ha quedado de manifiesto que el enclave sociocultural no es irrelevante, no sucede lo mismo si se enfoca la mayor experiencia en formación de docentes que tiene la institución que está inmersa en ese contexto. Esto es, no hay indicios en este estudio de que el mayor desplazamiento hacia las pretensiones inclusivas que tiene el sistema, tenga relación con la más extensa trayectoria histórica en formación que tiene esa institución. Muy por el contrario, emergen algunos que permiten conjeturar, que el perdurable arraigo existente en ella de un tipo de formación, de tradición disciplinaria, obstaculiza con más fuerza los cambios que se buscan desde el diseño.

Por otro lado, es en la formación del contexto 3 donde los protagonistas perciben mayores aportes del seminario, frente al contexto 1, que si bien deja al relieve la figura de un docente que se proyecta individualmente como relevante, esto no es una constante en la secuencia general de las generaciones de egresados, y frente al 2, en el que además de que la visión es muy depreciada se encontró un actor contrario a la inclusión y por ende a la enseñanza inclusiva, en la unidad formativa que tiene más relevancia en este estudio, y también practicantes que exteriorizan una adhesión a esa postura.

Las diferencias detectadas y aquí resumidas corroboran la influencia de la matriz cultural y las subjetividades de los actores en la concreción de las propuestas educativas (Sanjurjo, et al., 2012; Vázquez, 2015), y, pese a que estás no contrarrestan sustancialmente la tendencia general sistémica existente, son trascendentes porque evidencian mejores formas de concreción, lo que genera expectativas en cuanto a las posibilidades de extensión a otros universos.

8.2 Apreciaciones supra contextos

Luego del trayecto de profundización del conocimiento realizado, la dialéctica del trinomio: formación inicial, etapa de inserción y sus respectivos currículums, ha dejado en evidencia de forma más nítida los elementos de potenciación, de consolidación y de implosión que en el análisis inicial se delineaban sutil y muchas veces conjeturalmente. En efecto, de acuerdo a todo lo esgrimido en los capítulos precedentes, existen muchas situaciones, ideas, acciones, e incluso el sentir de los actores involucrados en las instancias formativas definidas al comienzo de este trabajo (esto es, formación inicial y primeros años de inserción laboral) que no son favorecedoras para el afianzamiento de propuestas inclusivas. En general, no solo no se alinean a valores y principios inclusivos reconocidos, sino que se contraponen a ellos, limitando, interfiriendo, e incluso colocando en riesgo lo que se pretende educativa, y socialmente con la enseñanza inclusiva. No obstante, existen también elementos de potenciación, esto es, aspectos que pueden ser interpretados como de aporte, sin que no necesariamente pueda identificárselos con valores y principios inclusivos, y otros que hacen parte de un rango sine qua non de la enseñanza inclusiva, y que como tales la consolidan. Estos últimos sí, están asociados en general a los principios inclusivos, andamios principales para que el camino de la educación inclusiva sea posible, y pueden estar anclados tanto en el diseño como en el desarrollo curricular

8.2.1 Asociación de elementos contraproducentes para el afianzamiento de la pedagogía inclusiva en los procesos de iniciación

Identificar insuficiencias en un proceso inclusivo no tiene como fin último apuntar a lo que está mal en las instituciones, sino lograr un reconocimiento, para que, individual y colectivamente, se puedan acicatear acciones en pro de su atenuación o eliminación. En este sentido evidenciarlas es positivo, de la misma forma que lo es, comprender cuál ha sido el camino recorrido y los logros alcanzados.

Son numerosas y profundas las insuficiencias encontradas en cualquiera de los contextos definidos, donde quedan incluidos en cada caso instituciones dependientes de los tres subsistemas de educación involucrados, esto es, del Consejo de Formación en Educación, del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional. En primer lugar se destaca el hecho de que las acciones educativas en ellos no son prioritariamente, sino solo excepcionalmente, amparadas en valores inclusivos, que, como lo afirman entre otros Florian (2008) Echeita (2012, 2017), Spratt y Florian (2013), y Booth y Aiscow (2015) son básicos para que el cambio implique mejora. Sus escenarios están aún impregnados de concepciones que obstaculizan las pretensiones de enseñanza inclusiva y se proyectan en la sujeción de las singularidades personales de los discentes al imperio de una igualdad naturalizada, en la sobrevaloración de factores como la inteligencia lógico matemática y los saberes estrictamente de corte disciplinar, y en la posposición de lo humano en las relaciones educativas, aspectos todos que acicatean posiciones segregacionistas.

En esa dirección las convicciones segregativas existentes se perciben como elementos que pueden resultar no solo obstructores, sino que incluso, pueden coadyuvar para la implosión de cualquier propuesta que se oriente a la expansión de la pedagogía inclusiva, ya que su presencia en el universo circunscripto no es excepcional, sino, por el contrario, muy marcada, principalmente como se ha expresado en los contextos 1 y 3, y además porque se conjugan con otras particularidades de la formación que se está brindando.

En efecto, estos valores y concepciones antropológicas contrarias a la pedagogía inclusiva, se amplifican si se considera que en la formación inicial alcanzan hasta a algún docente del seminario Dificultades de Aprendizaje/Aprendizaje e Inclusión, que, en el modelo de formación del Plan 2008, de adicción (Stayton et al., 2002) es el elemento “adicionado”. Un elemento adicionado sobre el que recae toda la responsabilidad formativa, pero con insuficiencias tan significantes a nivel de diseño como de desarrollo, que hacen imposible

pensar en una retracción de esas concepciones con su sola presencia en el currículo, máxime cuando la amplísima mayoría de las demás asignaturas son unidades que funcionan al margen de lo que el sistema pretende. Su grado de insuficiencia se ha proyectado incluso en el presente trabajo ya que las dificultades de aprendizaje en sentido estricto no pudieron ser analizadas dado el grado de laxitud existente sobre las mismas. Fueron analizadas en sentido amplio, como dificultades evidenciadas por los noveles ante los procesos educativos implementados en sus aulas, que interfieren con los aprendizajes por ellos idealizados.

El tipo de formación inicial que se brinda, que centraliza los saberes disciplinarios y reduce la función docente a su abordaje en las aulas y la ausencia de mecanismos que valoren la transversalidad de los aspectos referidos a la inclusión de estudiantes con dificultades, en el desarrollo de las prácticas de los formadores, así como la no delimitación de competencias precisas que permitan una valoración de los avances o retrocesos de la formación con respecto a esto, también se asocian con lo anterior dificultando la retracción.

El desacople funcional que ocasiona esta formación a los noveles, en contacto ya con los espacios laborales, no permite valorizar las relaciones educativas en las que hace parte un discente con dificultades ante el aprendizaje, y mucho menos gestan estas relaciones enriquecimiento profesional derivado de la intersubjetivadad que se produce, llegando incluso a ser percibida la enseñanza de estos estudiantes, como una función que no les corresponde. Las nuevas exigencias y responsabilidades de la profesión asumidas y mencionadas recurrentemente en la literatura especializada (Cuenca, 2015; Hargreaves et al., 2014; Imbernón, 2017; Jackson, 2002; Marcelo 2011; Slee, 2012; Tedesco, 2009; Vaillant, 2013, etc.) por lo tanto, no se proyectan al observar la arista que este trabajo enfoca, pese a que es una exigencia que tiene rango jurídico.

Amplifica lo anterior la extendida presencia que tienen las concepciones mencionadas en esos espacios en los que se inician como profesionales, azuzadas además por la condición de referentes que asumen implícitamente dentro del sistema educativo quienes más las poseen, hecho que fortalece un círculo vicioso de naturalización de prácticas tradicionales. Luego, la necesidad formativa (Aränega, 2013) que se hace explicita al comenzar a desempeñarse como profesionales tampoco es subsanada en ellos. Las limitaciones de diversa índole que padecen, entre las que se encuentran la desinformación, la ausencia de dispositivos de formación y las escasas interconexiones y retroalimentaciones que se producen entre todos los actores que se involucran en el trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizaje, tampoco colabora para esto.

Por estas y otras razones, ante la imposición normativa existente de incluirlos, los noveles generan estrategias que no condicen con la aspirada (pedagógica, humana y jurídicamente) calidad educativa, como descender exigencias u otorgar calificaciones aceptables, sin la necesaria compenetración en las necesidades, acciones y procesos de estos estudiantes.

Pero además, el posicionamiento más favorecedor que tienen los practicantes ante los egresados (que se desprende desde diversas ópticas de los datos obtenidos), para el afianzamiento de la enseñanza inclusiva, hace pensar que la etapa de iniciación profesional no solamente no subsana, sino que redunda en detrimento del ya de por si escaso aporte de la formación de grado, aunque esta misma constatación ha permitido también alentar la esperanza de que en los últimos años la formación esté centralizando más el tema y que sea ello lo que sustenta ese posicionamiento más favorable, tal cual se enuncia más adelante.

En ese panorama la formación continua pierde relevancia y la traslación excesiva de responsabilidades al sistema educativo, manifiesta ya en la formación inicial, se deriva muchas veces en la posposición de acciones en los ambitos de desmpeño laboral, bajo argumentos como: “el sistema no nos prepara”, “no me siento en condiciones”, “no nos pagan para esto”, utilizando expresiones de los mismos protagonistas.

Y, con una formación que no apunta hacia el desarrollo de competencias necesarias para desarrollar una enseñanza inclusiva (y que por ello hace surgir la citada necesidad formativa) ni a consolidar la responsabilidad social que la profesión implica, con escenarios educativos medios que sostiene la normalización de las igualdades, pero con la prescripción jurídica de incluir a estos estudiantes, las concepciones segregacionistas se van solapando con visiones no integrales de la inclusión, esto es, con aceptación sujeta a condicionamientos de diversa índole, y con restricciones también amparadas en diversos factores. No obstante, el que genera mayor distanciamiento de la normalidad en cuanto a las concepciones imperantes de inteligencia y saber, son las dificultades ante el aprendizaje. En efecto, en los espacios abordados la enseñanza inclusiva encuentra sus mayores barreras con los estudiantes que este estudio centraliza. Esto es, lo cognitivo emerge como el factor que más factibiliza la exclusión, y los graduados con el Plan 2008 en general no lo han superado.

8.2.1.1 Las trascendentes privaciones de los trayectos formativos

En las últimas décadas es muy difícil no encontrar en las interacciones cotidianas o en los discursos y producciones académicas de los actores educativos, el término inclusión. Su apropiación lingüística no obstante no garantiza ni la uniformidad de concepciones sobre el mismo, ni su debido uso, ni el conocimiento y la adhesión a lo que antropológica, jurídica y pedagógicamente implica. Cualquiera de estos aspectos se expresa en la realidad abordada. No obstante, no son las carencias de formación en saberes específicos sobre dificultades de aprendizaje e inclusión lo que sustenta la verdadera insuficiencia del Plan 2008.

Como la inclusión y en espacial la inclusión de estudiantes con dificultades ante el aprendizaje, no se introyectaron como importantes para la construcción de una sociedad más justa, los noveles ante la sobrecarga de estudiantes por grupo, con el tipo de relación que entablan con sus discentes (superficiales y discontinuas), con la infiltración de problemáticas sociales en el aula que tienen que enfrentar sin contención o atención, y además conviviendo en espacios que también sobrevalora el currículum explícito, terminan sobreseyendo los asuntos referidos con la enseñanza inclusiva.

La falta de formación en dificultades de aprendizaje es entonces solo la punta del iceberg, ya que lo fundamental, el compromiso con la meta, que estimularía acciones en pro de su alcance, no es asumida como trascendente, ni compartida por todos los actores de la formación inicial o de los ámbitos medios. En ese sentido, no existe un proyecto educativo inclusivo compartido, utilizando expresiones de Blanco (2006) a nivel de las instituciones, en ninguno de los subsistemas, esto es, en ninguno de los trayectos formativos, que posibilite el crecimiento profesional de los noveles.

Se suma a lo anterior el hecho de que no se extrae de este estudio, que la formación brindada por el Plan 2008 sea una formación que promueva y mucho menos insista en el posicionamiento de sus aspirantes como agentes de cambio, sino que la centralidad la sigue teniendo claramente, la trasposición de los saberes disciplinares. Cabe precisar que identificamos a un agente evocando la concepción de Giddens (1984) esto es, como alguien que puede intervenir en una situación, actuar distinto a lo estipulado socialmente, que tiene la posibilidad de ejercer algún tipo de poder con sus acciones.

De acuerdo a Pantić y Florian (2015), la concientización de los docentes de cómo sus acciones individuales o colectivas inciden en la escolarización de sus estudiantes, podría implicar la más amplia conciencia política de estos, que permitiría cumplir los compromisos

inclusivos necesarios para lograr una sociedad más justa, pretensión que el Plan 2008 está lejos de consumar. No implica esto, que los noveles por él formados no tengan una motivación, ya que como también expresa Giddens (1984) los agentes racionalizan sus actos, pero esa motivación no se orienta en general con ellos a una transformación del sistema y mucho menos de la sociedad.

En efecto, el bajo impacto de su formación, utilizando términos de Terhart (1987) se manifiesta a nivel de concientización de las implicancias de la enseñanza inclusiva con los ideales de justicia y equidad social y a nivel de conciencia de la trascendencia de sus acciones como agentes de cambio social.

Pero además no se puede desconsiderar que, ante la amplitud y profundidad de las barreras existentes, la escueta intervención en el diseño del Plan 2018 de las dificultades de aprendizaje o de la inclusión, se está, paradojalmente, promoviendo desde una propuesta que subvalora, subcomprende y subimpulsa la enseñanza inclusiva. La Referente sobre el tema asume que una de las aspiraciones del subsistema es hacer más extensiva y por lo tanto no tan focalizada la formación, expresa puntualmente la necesidad de cambio, por ejemplo, a través de lo que expresa en el extracto que sigue.

> *Este, pero sobre todo desde, desde una concepción, este, inclusiva, digo, porque es algo muy necesario. Porque además los chiquilines también, eh, cuando llegan por ejemplo a instancias de práctica, eh, toman contacto con, con las realidades institucionales, las realidades dentro de las aulas y demás, y también se cuestionan, y también preguntan, y también indagan, y también solicitan orientaciones. Entonces creo que ahí hay una, una, digamos una parte bien importante a la que tenemos que apuntar, pero no solamente desde un seminario. Creo que esto tiene que permear necesariamente, este, la formación en las distintas carreras. Este, ese, ese me parece que es, es un objetivo crucial.* (ER1)

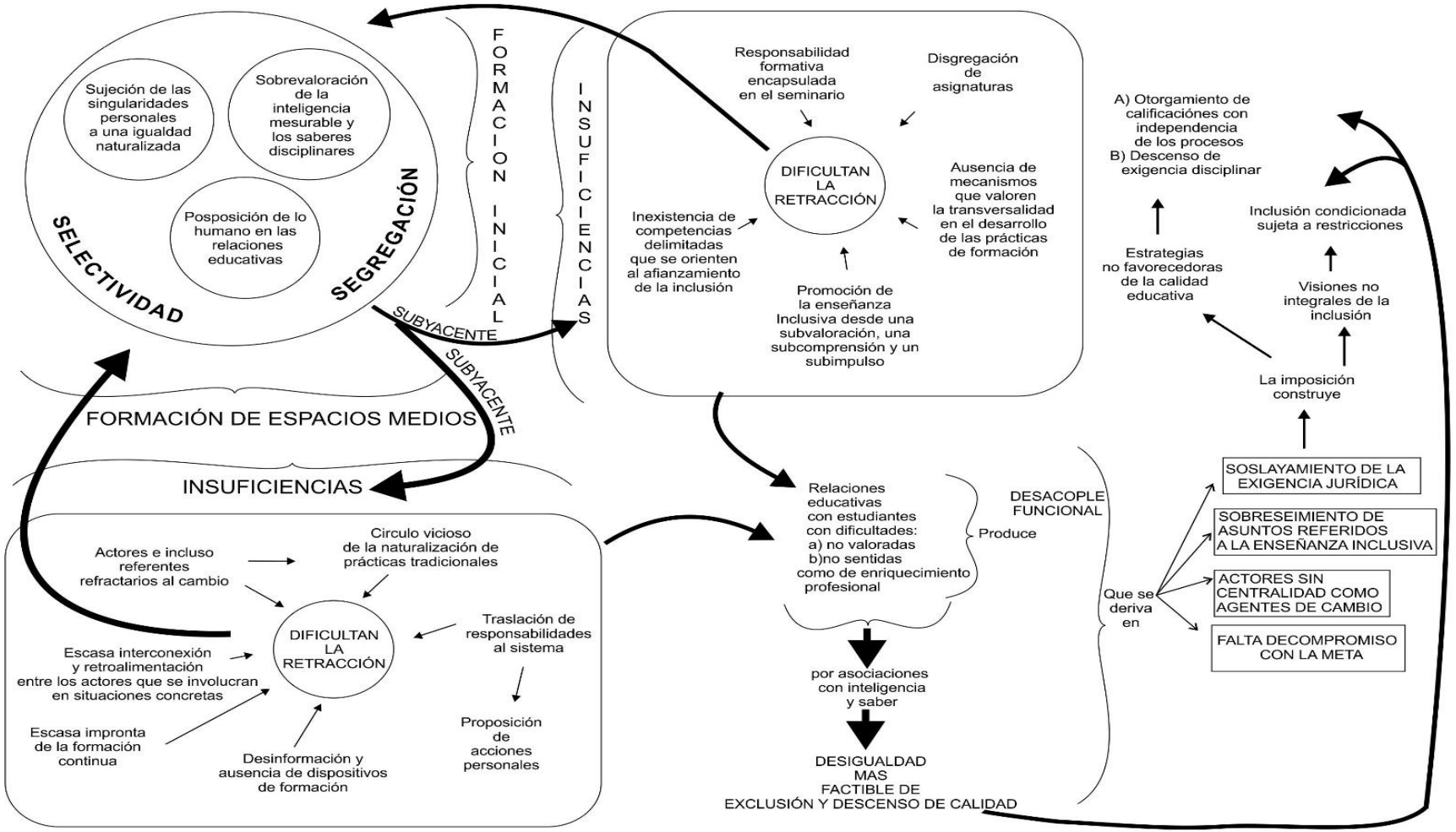
Pero ante la realidad encontrada irrumpen una serie de interrogantes, entre las que se encuentra: ¿cómo se promueve ese cambio en escenarios que se integran con agentes con convicciones contrarias, con otros no formados didáctica y pedagógicamente y con una amplia mayoría que tiene una visión abreviada de la enseñanza, esto es, como mera transmisión de saberes disciplinares? La o las posibles respuestas no le corresponden a quien simplemente se ha propuesto ensanchar un poco el conocimiento sobre una parte de la realidad educativa uruguaya, pero las transformaciones son imprescindibles, ya que las barreras son reproductoras de injusticia social y los estudiantes que el sistema educativo define sistémicamente como con dificultades de aprendizaje, ingresan a las aulas medias inermes ante el tipo de procesos de enseñanza que en las mismas se propone. Por ello cualquiera de las dimensiones del derecho a la educación propuestas por Tomasevski para su análisis (1999): asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, requieren atención, porque para con estos estudiantes la enseñanza no es, ni respetuosa de sus

singularidades (ya que, por ejemplo, en general tienen que adecuarse ellos a las propuestas de enseñanza de sus educadores), ni en todos los casos es una auténtica enseñanza (ya se los tiene muchas veces en cuenta solo en las instancias evaluativas), ni se caracteriza por ser de calidad (ya que en la mayoría de los casos las "estrategias" utilizadas consisten en descender la exigencia en lo disciplinar y/o asignarles una calificación para que puedan pasar al nivel siguiente, con independencia de los aprendizajes que hayan obtenido). En definitiva, no existe una transformación generalizada de las prácticas, ni tampoco de las instituciones educativas medias para recibirlos, sino que se sigue esperando que sean ellos los que se adapten.

La ilustración que sigue, que tiene intenciones de funcionar como *mapa topográfico* de lo expresado en los dos últimos apartados, presenta algunos de los puntos más relevantes del escenario educativo enfocado.

Figura 44

"Mapa topográfico" de los escenarios enfocados



8.2.2 Inputs de relevancia

Como lo afirma Borsani (2018) las políticas de inclusión son aún muy resistidas por los actores educativos y distan considerablemente de contar con un apoyo unánime, razón por la cual los encargados de las políticas toman medidas al respecto, pero muchas veces esa resistencia se mantiene. No obstante de este estudio se extrae que las modificaciones de diseño, dada la notoria pervivencia de la tradición existente, han tenido un cierto eco en el sistema.

En efecto las medidas de discriminación positivas tomadas en cualquiera de los subsistemas delimitados funcionan como un acicate para la acción, lo que no implica que se cumplan con satisfacción, ni con total convicción. En ese sentido los FPB en el Consejo de Educación Técnico Profesional, las Adaptaciones Curriculares, principalmente, en el Consejo de Educación Secundaria y la adicción del seminario Dificultades de Aprendizaje – Aprendizaje e Inclusión en el currículum de formación del Consejo de Formación en Educación, son algunas de las transformaciones impulsadas en ellos que más trascendencia tienen, de acuerdo a este estudio. Algunos informantes también así perciben a esta última, ya que, por ejemplo, en el contraste con otras propuestas de formación anteriores, el Plan 2008, siempre es mejor referenciado, aunque sea con un "por lo menos tenemos el seminario" que les permite diferenciarse de esas otras.

Por otro lado, no se puede obviar, que de acuerdo a este estudio la tecnología educativa también es un elemento de la formación que concurre de forma apreciable para el desarrollo de prácticas más inclusivas en el aula.

Ciertos equipos de dirección y multidisciplinarios, aunque no tienen la misma naturaleza que los anteriores, ya que no son impulsados expresamente por los encargados de las políticas educativas, sino que por el contrario parecen ser fruto del azar, también amparan de mejor forma las intenciones inclusivas de los sistemas medios.

Pero, pese a que todas estas "entradas" al currículo explícito de los subsistemas involucrados, se aproximan o permiten aproximarse más a las exigencias jurídicas y las aspiraciones pedagógicas existentes, no se puede afirmar que la emergencia de visiones más benignas para la consolidación de una pedagogía inclusiva, sean solo el resultado de ellas, aunque sí se los llega a percibir como elementos de influencia.

Tampoco se puede afirmar, como ya se ha expresado en otros pasajes de este informe, ni que las acciones y decisiones que se despliegan a partir de ellos, sean resultado de la imposición (implícita o explícita), y por lo tanto los docentes noveles meros ejecutores de una tarea que les ha sido solicitada, ni que se realizan con convicción. Lo que sí es evidente es que la falta de esto último es extendido en general entre los agentes educativos del sistema uruguayo, así como lo son, las concepciones segregativas, rasgos que explican la emergencia de dudas como la que exterioriza, por ejemplo, este protagonista:

> *Y hay otra pregunta que, que muchas veces yo me la hago ¿no?, ¿realmente se puede incluir a todos?* (EA(1)316)

Pese a todo lo anterior, en un panorama donde la responsabilidad personal frente a los cambios queda muchas veces subyugada a la del sistema, estos elementos se proyectan en el escenario potenciando sus posibilidades de respuesta inclusiva, lo que hace imprescindible que los dispositivos de intervención implementados hasta la fecha, sean objeto de atención por parte de las políticas educativas para ser valorados, o rectificados, o modificados, o amplificados, cualesquiera sean ellos y cualquiera sea el nivel de que se trate.

Cabe agregar además en esta dimensión que en el proceso de formulación de las propuestas se observa que las formulaciones y la implementación de medidas dentro de un mismo subsistema se presentan en acumulación de capas (Navarro, 2006), hecho que alienta en primera instancia porque cada alteración se aproxima cada vez más a la meta que se propone el sistema educativo. A título de ejemplo, si se profundizara en la propuesta de *tolerancia y exención* y se analizará sus efectos implícitos, seguramente la distancia de los elementos teóricos que nos permiten alcanzar un modelo inclusivo y de calidad, resultaría mucho mayor que el actual, de Adecuaciones Curriculares. La misma particularidad se observa en formación docente, donde se ha dejar atrás el seminario de *Dificultades de aprendizaje* mientras esta tesis estaba en proceso, para abordar las diferencias desde una perspectiva de educación inclusiva a través del seminario *Aprendizaje e Inclusión*. Pero, dado el alcance que han tenido estas y otras modificaciones en el escenario general que se ha abordado, no se podría llegar a confirmar la hipótesis de Corrales (1999, p. 13) en cuanto a que “un enfoque gradual en lugar de global aumenta las probabilidades de aceptación de las reformas”, así como tampoco se tiene claro si estas fueron las intenciones originales de los cambios propuestos.

8.2.3 Traslación hacia la meta

Ningún proceso social se comprende dentro de parámetros maniqueos, sino que los matices, avances y retrocesos son siempre inherentes a los mismos. Por tal razón lo expresado en apartados precedentes con respecto a las privaciones encontradas, no invalida la existencia de peculiaridades de otra naturaleza en el corte de la realidad que se buscó aprender. En los hechos emergen también de ella, elementos indicativos de un distanciamiento con la pedagogía tradicional en todos los subsistemas.

En esa dirección, a nivel de formación docente y de iniciación, circula un discurso que integra principios y valores inclusivos pese a que las acciones educativas son escasamente amparadas en ellos. Esto implica que se está en una etapa de gran presencia discursiva, que aunque no se deriva sustancialmente en acciones y decisiones, tiene su importancia como elemento que puede vincularse en la reflexión de las prácticas educativas que se desarrollan.

Además, la diversificación de modalidades de práctica educativa, en lo referente a dispositivos y recursos, pese a no ser transversal a cada aula, sino longitudinal, dejan en evidencia que han permeado al sistema medio, perfiles docentes más distanciados de las prácticas tradicionales. Y la mayor predisposición a captar más puertas de entrada al conocimiento, ya resulta de por si más respetuosas de las singularidades de los discentes.

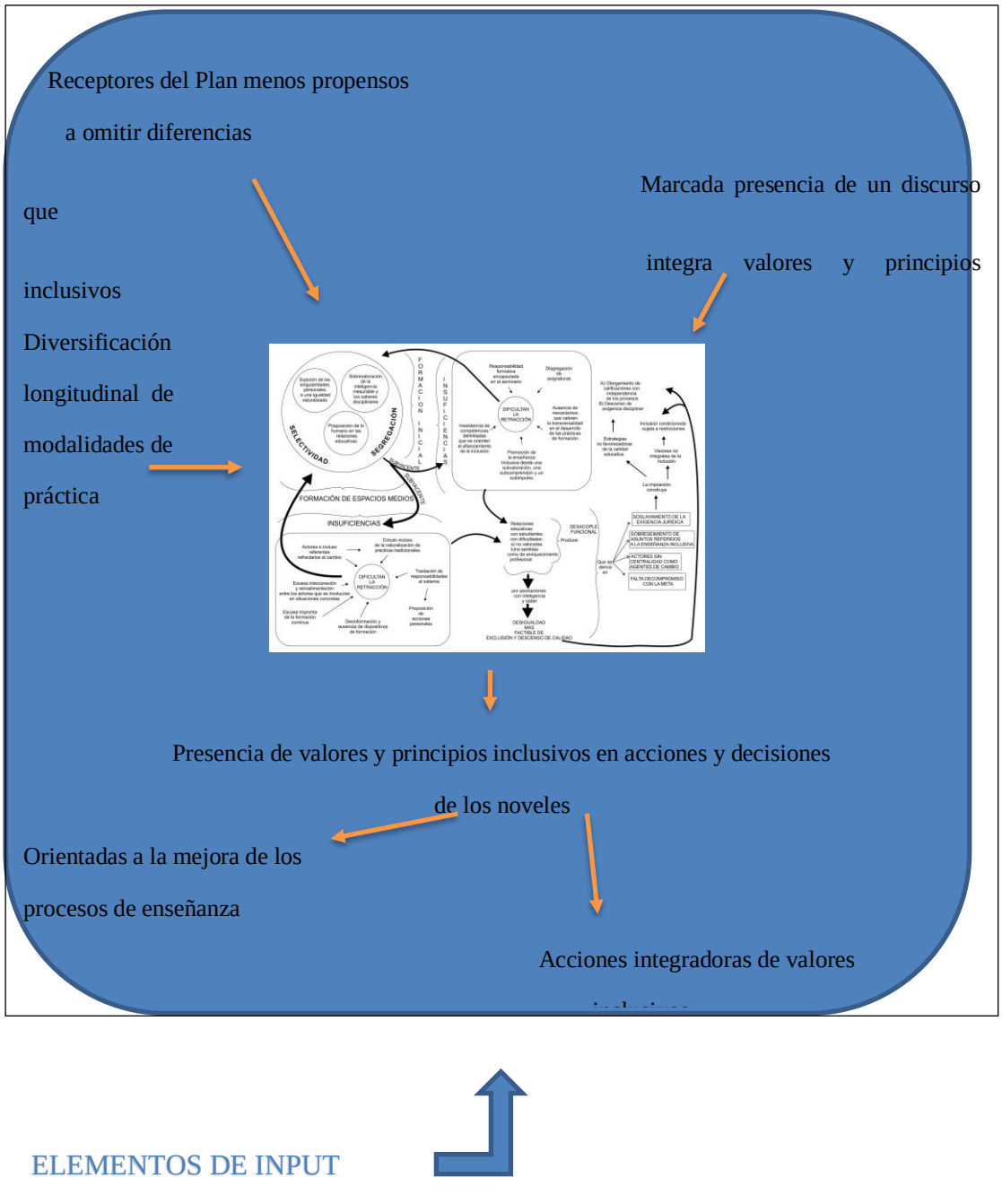
Pero además, dos peculiaridades resultan trascendentes. Primero, que de entre todos los informantes que comporta este estudio, circunscriptos en seis estamentos, son básicamente los egresados y practicantes los que se posicionan desde la dimensión didáctico pedagógica más alineados con la idea de que deben existir procesos educativos diferentes derivados de las particularidades de los sujetos aprendientes, y que, por lo tanto, no se adhieren a la idea del *camuflaje* de las diferencias. Se tiene presente, que los demás actores cumplen otros roles, pero son subjetividades constitutivas de un escenario, donde esta particularidad queda de manifiesto, esto es a través de ellos los receptores se visualizan en el universo como menos propensos a omitir las diferencias. Y, pese a no haber existido intenciones en esta tesis de cotejar las prácticas de los docentes formados con el Plan 2008, con la de los formados con otros planes, se podría pensar que esos otros actores de alguna forma los representan, ya que si bien existen egresados del Plan 2008 que se desempeñan en formación docente, no es el caso de los que se han entrevistado, pudiéndose por lo tanto proyectarse a través de ellos, condicionamientos propios de otro tipo de formación docente, o no docente, ya que como se recordará, uno de los formadores explicitó no poseerla. Segundo, que en las acciones y las

decisiones sobre la práctica que toman estos noveles, en muchos casos subyacen valores inclusivos, a veces al amparo de las prescripciones del sistema educativo pero otras veces en condiciones de total autonomía, esto es, son acciones que se han calificado como "orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza" y/o de "integración de valores inclusivos" (ver Figura 22).

En el escenario que en apartados precedentes se ha narrado (y sintetizado además en la Figura 40) se erigen estos elementos de consolidación que adquieren suma relevancia si se considera la profundidad y fuerza de las concepciones que aún persisten. La ilustración que se presenta en la siguiente página los condensa en ese mismo escenario.

Figura 45

Elementos de potenciación y consolidación en los escenarios enfocados



ELEMENTOS DE INPUT

Por las razones esgrimidas, se puede afirmar que han ingresado a los ámbitos educativos, elementos que permiten hablar de otro modo de ejercer la docencia. Esto es aprehensible, pero su escueta manifestación, no obstante, impide que se pueda sostener que se está en un período de transición hacia la inclusión como lo sostiene Donya (2015), sino más precisamente de traslación de algunos elementos, valores y principios inclusivos a un campo donde aún campean los propios de la integración, pero muy fuertemente también los de la segregación. Además, en el encuadre factico que realiza la citada autora, que solo cruza parcialmente el definido en esta tesis, el Consejo de Educación Secundaria, esta percibe también una coexistencia de paradigmas en los discursos y un mayor arraigado del de la integración, aspecto que, por lo antes expresado, este estudio no llega a avalar. En efecto, la vetusta idea de que no todos pueden aprender y no todos pueden convivir, no tiene una presencia excepcional cuando se afina la mira en las instancias que cobijan los procesos de iniciación a la profesión.

Las patentes necesidades formativas coexisten con indicios de una paulatina transformación, provocada por la penetración de algunos elementos propios de la pedagogía inclusiva como se ha expresado, por lo que se está muy lejos de una mutación, utilizando términos de Aguerrondo y Vaillant (2015). Pero tal situación igual genera expectativas ya que se tiene la convicción de que la mayoría de los cambios sociales no se producen abrupta y aceleradamente, tal cual lo llega a corroborar la propia historia de la educación.

Se suma a esto la posibilidad expresada en páginas precedentes en cuanto que, en el contraste de categoría de receptores, esto es, egresados y practicantes, el posicionamiento de estos últimos es en general más acorde con los prerrequisitos inclusivos, por lo que las premisas básicas de este paradigma pueden estar más presente en el trayecto que ellos han realizado. Apuntala lo anterior también el hecho de que los practicantes tienen, en general y tal cual como se ha expresado, un posicionamiento menos segregacionista que los graduados y tienen también una visión más favorable del Plan 2008 a los efectos formativos que en este estudio interesan.

Pero más allá de las expectativas lo central es que existe una traslación de principios y valores que se proyectan en la dimensión didáctico pedagógica y que le otorgan una impronta de calidad a los procesos educativos. Pero esto está muy lejos de acercarse a un padrón de acción común.

Por todo lo anterior, al rememorar el objetivo principal de esta tesis: comprender los procesos formativos de iniciación a la profesión docente para la inclusión a nivel medio de estudiantes con dificultades, se llega a considerar que la formación inicial, tácita y quizás inadvertidamente está formando con una propuesta que subvalora, subcomprende y subimpulsa la enseñanza inclusiva y la formación en dificultades de aprendizaje, y que la etapa de inserción de los noveles no solo no cuenta con elementos suficientes que factibilicen la retracción del tipo de formación que desde esos parámetros se está alcanzando, sino que posee particularidades que pueden potenciarla. Y se concluye, que estos procesos de iniciación definen un tipo de desempeño docente que tiene como rasgos prioritarios: la alienación de los profesionales en cuanto a su calidad de agentes de cambio, la evasión jurídica, el sobreseimiento de los asuntos referidos a la inclusión, y por ende las dificultades de aprendizaje, y la falta de compromiso con la meta que ha definido el sistema educativo uruguayo.

El foco principal de incidencia de estos procesos radica luego en la formación abreviada de la función, que excluye puntos clave para el desarrollo de una función profesional inclusiva, como lo son, por ejemplo: la atención sincrónica a las singularidades en la dimensión didáctico pedagógica, la valoración de los aprendizajes sociales en la dimensión epistemológica, y las condiciones de humanidad en la dimensión valórica.

Tal abreviación se comienza a construir en la formación inicial y se reafirma luego en los primeros años de desempeño, por lo que resulta en el rasgo supra contexto con mayor trascendencia y transversalidad que este estudio ha detectado. En definitiva, las normas compelen, las concepciones persisten, resisten y se oponen, y las acciones educativas evaden en general lo jurídicamente preestablecido.

8.3 La complejidad de los obstáculos

Llevar adelante, un estudio como este que ha ameritado un apreciable tiempo de trabajo de campo y que ha requerido un desplazamiento por diferentes regiones del país, permite observar y vivenciar una serie de acciones, decisiones y situaciones que hacen parte de las versátiles idiosincrasias institucionales y que no pueden integrarse al análisis por su naturaleza fortuita. Algunas reflejan la gran complejidad y dificultad que existe para modificar los modelos de funcionamiento de los sistemas educativos, otras, los sentimientos de escepticismo o desilusión ante las promesas de cambio que se sienten como no cumplidas

en educación, aspecto al que refiere por ejemplo Tedesco (2009, 2010), y otras irradian ánimo, esfuerzo y dedicación, aunque esto no implica necesariamente que hayan sido experiencias gratificantes.

Pese a ser meras contingencias que componen solo una ínfima parte del devenir del universo enfocado, se rememoran en forma sintetizada algunas de ellas, porque permiten recordar la multiplicidad de factores que intervienen en los procesos de cambio y por ende la gran complejidad que los envuelve. En esa dirección, la negación de un joven egresado de aceptar la entrevista fundamentando que la inclusión es "un verso"; el apoyo de un gestor (de una de las instituciones con la cual no se tenía la proximidad aludida en el capítulo III) al que ya se lo había entrevistado, que con prontitud reunió a todos los estudiantes de cuarto para que se les pudiera aplicar la encuesta facilitando con ello parte del extenso trabajo de campo que se tenía; la historia de vida de una estudiante de formación disléxica, que luchaba por recibirse, contada en la sala de profesores de una institución media, mientras se esperaba para realizar una entrevista a uno de sus actores, y el ingreso de un estudiante al recinto donde se estaba efectuando otra (que consta en el registro de audio) solicitando algo de alimentos, ya que se encontraba sin ingerir nada a media tarde, y conocer a través de ello, que los actores de ese turno adquirían no solo alimentos sino también útiles escolares básicos para situaciones como esas, son algunas de ellas.

En ese complejo, mulidimensional y multifactorial proceso de cambio, que no se compone exclusivamente con lo que a nivel cognoscitivo se puede sistematizar, las trabas o limitaciones siempre son objeto de análisis, y para Corrales (1999), las reformas tienen más posibilidades de prosperar si se superan algunos obstáculos políticos: "la concentración del costo y la distribución de beneficios", "las falencias en el grado de demandas de reformas por parte de la sociedad", "las características institucionales que aumentan el poder de los grupos que ejercen el veto" y "las falencias en el grado de compromiso de los ministerios" (p. 3)

Pero estos obstáculos ante el factor de exclusión centralizado presentan algunos detalles que les otorgan singularidad. En cuanto al primero de ellos, y colocando entre paréntesis "los costos", esta tesis deja en evidencia que los actores educativos perciben, básicamente, beneficiarios directos: los estudiantes con dificultades de aprendizaje y solo emergen atisbos de posibles beneficios para *los otros*, que hasta podrían catalogarse de indirectos, aunque en verdad no lo son, hecho que ha permitido inferir que los receptores le otorgan escasa relevancia a los aprendizajes sociales asociados a valores. La percepción de

que los beneficios de una enseñanza inclusiva se extienden a la sociedad misma es, por lo tanto, muy reducida.

Y cuando los beneficiarios son así comprendidos, en una versión muy aproximada al paradigma de la integración, ya que subyace una especie de favor o concesión para con esos estudiantes, este obstáculo adolece de una particularidad que lo profundiza y que alude a la "distribución de los beneficios": estos estudiantes se presentan en los ámbitos educativos medios sin demasiada representatividad numérica.

En ese panorama se reducen las posibilidades de superar el obstáculo por más reducidos que sean los costos (que nunca lo son, ni lo pueden ser) dada la forma en que se comprende por los actores educativos los beneficios y los beneficiarios, quedando incluidos entre ellos parte de los protagonistas de este estudio.

En cuanto al segundo, y aunque esta investigación no traspasa los límites educativos, no es aventurado presumir que la fuerza de las demandas de la sociedad se reduzca, en la mejor de las hipótesis, al porcentaje que alcanzan los familiares directos de los estudiantes con dificultades, ya que es muy probable que gran parte del resto de la sociedad civil haya introyectado los fundamentos selectivos y segregativos propios de sus primeras etapas vitales o sencillamente no se interese o desconozca este tipo de situación social. Acrecienta robustez a este obstáculo el hecho de que, tal como se ha subrayado en otros pasajes de este informe, muchos familiares han introyectado la idea de que ellos, por sus características, no son capaces de aprender. De hecho, uno de los informantes relata el caso de un estudiante desafiliado, cuyo representante legal se había mantenido indiferente ante la situación por ser poseedor de ese tipo de concepciones. Luego, si se visualiza esto como obstáculo, cabe presumir que será difícilmente superado ya que la demanda social es muy reducida.

En cuanto al tercero, esta tesis deja de manifiesto que la convicción de los actores institucionales es débil e incluso contestataria no solo con la enseñanza inclusiva sino con la inclusión educativa, por lo que el veto se efectiviza, utilizando la terminología de Kaufman y Nelson (2005) a través del amplio número de actores que no se involucran, que conviven a su vez con actores opositores. Sobre los primeros se concibe que ciertas características propias del desempeño general de los noveles, como el sobreseimiento de los asuntos que refieren a la inclusión y la evasión jurídica, ya mencionados, implican un tipo de veto por abstención. Y sobre los segundos, no se puede dejar de considerar que, en cualquiera de las seis categorías de sujetos determinados para llevar adelante este estudio, emerge algún actor opositor, a veces

en forma expresa, como en el caso de los docentes del seminario, a veces en forma tangencial y menos evidente, como en caso del estamento de los gestores, que se manifiesta a través de la gradualidad ya referida en capítulos precedentes. Y desde esta tesis se reconoce, además, que ni unos ni otros tienen una escueta presencia en los campos educativos centralizados, por lo que también este obstáculo, tiene rasgos que acrecientan su difícil superación.

Con respecto al cuarto, los elementos de inputs ya aludidos son indicadores de interés, pero no necesariamente de compromiso de las autoridades, máxime cuando no han sido suficientes para cambiar aspectos claves como lo son las concepciones, y mucho menos han logrado cambios generalizados a nivel de acciones. Y quizás esto sea una consecuencia del tipo de política educativa que se promueve, más enfocadas en la expansión y el aumento de la tasa de la matrícula, que en la calidad y la eficiencia, utilizando la diferenciación realizada por Navarro (2006). O quizás se implique en ello lo que considera Aguerrondo (2014) al analizar las reformas educativas de las últimas décadas en América Latina, en cuanto a que, para dar respuesta a la globalización las políticas públicas le han hincado más el diente a la inclusión tecnológica, como forma de integración a la comunidad global, que a dar respuestas a una inclusión que se oriente por criterios de mayor justicia social.

8.3.1 Algunas propuestas resumidas como líneas de acción

Mirado desde la perspectiva de análisis utilizada en el apartado anterior, se puede llegar a afirmar que las trabas son de gran envergadura, y la superación de las mismas uno de los mayores retos del sistema educativo actual.

En esa dirección, tres metas claves emergen de los obstáculos antes referenciados que no pueden ser obviadas en las transformaciones que se proyecten en el campo educativo sobre el tema:

a) revertir la concepción sobre los beneficiados y los beneficios, lo que implica un cambio de cosmovisión, que permita entre otras cosas poner en tela de juicio la normalidad y no recurrentemente la anormalidad (Skliar, 2005) como se ha hecho hasta el presente,

b) revertir la formación abreviada, que aletarga la pervivencia de las indolencias y las oposiciones, y

c) afianzar elementos de inputs que apunten a la calidad y la eficiencia, y que estos integren previa y paralelamente el trabajo de concientización de los profesores y el conocimiento de los fundamentos de la integración de los mismos al currículo.

Por todo lo anterior, una de las metas prioritarias es lograr que, con los docentes de las generaciones futuras, los discentes que el sistema valora como "con dificultades" usufructúen de su derecho a la educación de la misma forma (lo que no implica por supuesto con los mismos medios o las mismas modalidades) que los que ese mismo sistema aprecia como "sin dificultades" por más elemental que esto pueda parecer. Para ello los encargados de llevar adelante las políticas públicas, como actores relevantes (Kaufman et al., 2005) en las transformaciones que se proponen, no pueden prescindir de los otros actores del engranaje sistémico (tal cual lo consideran, Bentancur, 2012; Bentancur et al., 2012; Díaz Barriga e Inclán., 2001; Gairin, 2015; Tedesco, 2009; Vázquez, 2015 y muchísimos otros), en especial los docentes, ni tampoco concebirlos como meros ejecutores de ideas que les son foráneas. Concebir a estos últimos como sujetos de las reformas (Díaz Barriga et al., 2001) es una de las vías ineludibles para que las transformaciones se produzcan en el aula y se modifiquen las relaciones educativas y mejoren los aprendizajes. Por tal razón la formación profesional es importante en cualquier etapa del desarrollo profesional en la que se encuentren los docentes, pero principalmente, por las razones argüidas en el marco teórico, en las de iniciación.

En esa dirección, la formación de profesores, tendrá que estar orientada a responderse constantemente si se está abocando a formar docentes interesados en desarrollar procesos de enseñanza que respeten la singularidad de los estudiantes, y esto solo se logra cuando se ha internalizado el valor de la diferencia y del derecho a la educación de calidad como inherente a la condición de persona. Y a las instituciones de enseñanza media les corresponderá cuestionarse constantemente si los procesos que efectivamente se están implementado son orientados por aspiraciones de calidad.

Para ello la revisión del currículo y su puesta en acción es esencial. Y algunos de los aspectos importantes para dejar atrás la formación abreviada de la función y dar un espaldarazo a la función docente comprendida dentro de los necesarios parámetros inclusivos, en la formación inicial son: a) apostar a un modelo que propenda más al conceptualizado como de "unificación" por Stayton y McCollum (2002),o por lo menos a afianzar la transversalización; b) revigorizar la formación de los formadores en ejercicio ya que como constata Slee (2012), la socialización recibida es la que muchas veces enseña a mirar para otro

lado, ocasionando una indiferencia colectiva, buscando con ello resignificar la concepción de contenidos que tienen estos, así como la de los propios sujetos aprendientes, lo que implica apostar a dos grandes ejes, el que permita revisar concepciones y el que otorgue más y mejores herramientas didácticas para el desempeño en la diversidad; c) jerarquizar la calidad de experiencias formativas que la oportunidad de la práctica ofrece, buscar integrar principios básicos de la pedagogía inclusiva como marcos interpretativos de las acciones, tal como lo conciben por ejemplo, Spratt y Florian, (2013) y d) buscar alcanzar un posicionamiento ético ante los demás y el rol, como lo perciben Escudero y Martínez (2011).

De la misma forma es imprescindible jerarquizar la función formadora de la etapa novel, asumiendo la fuerza socializadora que tienen los espacios de desempeño (tal cual lo han constatado, Ávalos, 2007; Contreras, 2010; Gimeno Sacristán, 2003; Liston et al., 1993; Manso et al., 2016; Marcelo, 2007; Vezub et al., 2012, y muchísimos otros) y asumir la necesidad de apuntalamiento de los docentes en una fase del desarrollo profesional cargada de dificultades, miedos y desgaste (Perrenoud, 2007; Vezub et al., 2012, etc.). Por tal razón, las planificaciones situacionales (Aguerrondo, 2014), la consolidación de vías o instancias de reflexión e intercambio, la revisión de prácticas que atienden las singularidades solo a efectos de la evaluación, la búsqueda de medios y modalidades para revertir concepciones que responsabilizan al estudiante por sus fracasos, al asociarlos con patologías o genética (Terigi, 2009), así como las mancomunadas a la idea de excelencia, que como otras no se ha logrado en la formación inicial, son solo algunos de los aspectos de imprescindible atención para revertir la abreviación con que se concibe actualmente la función.

Al mismo nivel de prioridad se ubica el seguimiento y la evaluación de la calidad de las propuestas implementadas para la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en ambos procesos iniciales, por parte de los encargados de llevar adelante las políticas educativas, ya que como prescribe el artículo 10 de la Ley General de Educación, le corresponde al Estado promover la calidad y pertinencia de las propuestas educativas, obligación esta no solo reflejada en dicha ley sino en otras nacionales e internacionales, citadas en el capítulo I de este informe.

Pero además, como la importancia de la dirección y el sentido de lo que se hace, así como el discernimiento de las consecuencias de lo que no se hace, es independiente de la etapa en la que se encuentre el profesor, sería importante que el desarrollo profesional docente fuera reconsiderado y revalorado. En efecto la carrera docente en Uruguay continúa caracterizándose por la promoción laboral vertical, que busca hacer primar lo referido a

estabilidad laboral, validando prioritariamente la antigüedad y la certificación (Cuenca, 2015) en vez de acicatear la promoción horizontal y la estabilidad asociada a desempeño, peculiaridades que solo fomentan la falta de compromiso con la meta, rasgo propio de los desempeños actuales como antes se ha mencionado. De la misma forma, la vinculación directa entre finalización de la formación de grado y el derecho al cargo laboral, tal cual lo constata Marrero (2011) no favorece un auténtico desarrollo profesional.

Los elementos de inputs por su parte requerirán de propuestas más integradoras de los diversos subsistemas, ya que la brecha entre unos y otros ha quedado de manifiesto desde la sistematización de los datos, pero también desde la informalidad de los encuentros cara a cara. Y, tal como lo concibe, por ejemplo, Corrales (1999) es importante que estas sean integrales, esto es, articuladas a nivel de sistema en general, ya que las reformas aisladas, tienen menores probabilidades de éxito, lo que implica que puedan ser menos favorecedoras para la consecución de las metas que se propone el Estado.

Por otro lado, se considera importante subrayar que el statu quo actual tiene canales para la transformación ya instituidos. Tal el caso de las Didácticas en el trayecto de formación, las que si bien de acuerdo a esta tesis no logran anclarse en el desarrollo curricular como unidades formativas de relevancia, ni acompasan tampoco el desarrollo del seminario, se erigen en el escenario curricular como las unidades a las que se les realizan, por otorgárseles mayores responsabilidades formativas, las mayores reivindicaciones. Y en el ámbito medio, los llamados equipos multidisciplinarios, alcanzan una posición casi estelar, cuando conformados con personas que cumplen su rol dentro de ciertos parámetros.

8.3.1.1 Algunas propuestas concretas volcadas hacia los marcos jurídico administrativos del Uruguay

Al comienzo de este trabajo, y ante la insistencia de investigaciones y otras vertientes tóricas en la idea del alumno modelo como elemento obstaculizador de los cambios que se buscan, se definió la necesidad de escudriñar en por qué no se revierte dicha representación. Las razones, como se deriva de los apartados y también capítulos precedentes, son muchas. Pero lo que esta tesis ha dejado al relieve es que los aspectos cognitivos, tal como se comprenden actualmente, esto es asociados a un determinado tipo de saber y fundados en un tipo de inteligencia, resultan el factor de exclusión *quid* en los sistemas educativos enfocados.

Sin embargo, esto es soslayado en más de uno de los documentos jurídico administrativos vigentes en el país, que apuntalan los procesos que en ellos se concretizan.

En esa dirección, y aunque el artículo 8 de la Ley General de Educación, nº 18. 437, establece que para "el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades" en las demás disposiciones de esta y otras normas, lo cognitivo no se subraya. El artículo 18 de esa misma ley, por ejemplo, que solo a efectos evocativos se transcribe, enuncia al referir a la equidad o igualdad de oportunidades que:

> El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. (…)

Y, como se puede observar al aludir a "transformación de estereotipos" no se incluye entre los motivos las singularidades cognitivas, También esta ley en su artículo 5, al referir a educadores como agentes de la educación, explicita que estos "deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad", soslayando las peculiaridades cognitivas que no se asocian a la edad, sino a la naturaleza de cada sujeto de derecho.

Pero este vacío o soslayado subrayado está presente también a otros niveles. En esa dirección, el ya citado Estatuto del Funcionario Docente, parece dejar inmersas en las expresiones del artículo 3, "educación integral" y "respeto a las individualidades", incisos "b" y "c" respectivamente, la idoneidad que exige en el inciso "a" del mismo, en cuanto a esta dimensión que ocasiona notorias exclusiones.

A su vez el Perfil de Egreso del Plan 2008, parece subsumir este aspecto, en las expresiones "comprometido con la formación integral de sus estudiantes", y "promotor del desarrollo del sujeto", concebidas estas como aspiraciones para los futuros profesionales.

Pero este estudio deja en evidencia, que es este uno de los factores en torno al cual se gestan los estereotipos que más limitan el goce efectivo del derecho a la educación, por lo que se concibe que las diferencias cognitivas no pueden ser soslayadas o dadas por supuestas, en ningún documento, como no lo son, por ejemplo, las diferencias raciales, dada la centralidad que tienen.

La sola reducción de las posibilidades que tienen los sujetos de derecho de permanecer en las aulas, motivado en ellas, hace imprescindible una acción positiva, que visualice tales diferencias a nivel normativo. Y si bien sabido es que una adecuación normativa en ese sentido no cambia por si sola las representaciones construidas y arraigadas sobre el alumno modelo, por lo menos le otorgan el mismo estatus que tienen en esa dimensión otras diferencias, y puede llegar a concebirse como un punto de partida al prescribir el mismo respeto y consideración que se exige hacia otras.

8.4 Compendio integrador a partir de los objetivos delimitados y reflexiones que emergen a colación de la información obtenida

Esta tesis se ha estructurado a partir de un objetivo general y cuatro objetivos específicos. Y la información que se recaba orientada por ellos y las preguntas que los sustentan, es de diversa naturaleza, apunta hacia diversas dimensiones, refiere a más de un subsistema y ocasiona además las propuestas contenidas en los dos últimos apartados. Por tal razón se procede a simplificar en el cuadro de doble entrada que se presenta a continuación, algunas de las principales peculiaridades de los trayectos de iniciación a la profesión docente, en correlación con cada uno de los objetivos, buscando brindar una visión más integral a los posibles lectores. La evidencia empírica de lo que en él se presenta, no obstante, exige la lectura pormenorizada de los capítulos de resultados y de los apartados que preceden a este.

El cuadro se complementa, además, con algunas de las reflexiones que los resultados obtenidos han acicateado, las que en algunos casos contienen parte de las líneas propositivas desarrolladas precedentemente y en otros acogen interrogantes que pueden resultar útiles para pensar nuevas investigaciones o para los tomadores de decisiones.

Tabla 15

Síntesis integradora a partir de los objetivos fijados y reflexiones derivadas.

Objetivo	Algunas peculiaridades que quedan al relieve en esta tesis.	Reflexiones sobre transformaciones posibles y las dimensiones involucradas	
Objetivo específico 1: Identificar el desarrollo de los procesos de enseñanza a través del Plan 2008 de formación inicial, para la educación inclusiva de los estudiantes con dificultades de aprendizaje a nivel medio.	Intrascendente alcance del seminario Dificultades de Aprendizaje/ Aprendizaje e Inclusión para la formación en dificultades de aprendizaje en sentido estricto.	Necesidad de revisión del currículo y su puesta en acción. Propender a un modelo de unificación.	DESARROLLO CURICULAR
	La insuficiencia de la unidad adicionada en cuanto a principios y valores inclusivos, hace que en general, los que se forman con el Plan no reviertan concepciones segregacionistas.		
	Las asignaturas del NFPC y específicas de los cuatro años del trayecto formativo están desvinculadas de las pretensiones de formación para la inclusión del Plan.		
	La enseñanza inclusiva no se introyecta como importante para la construcción de otro tipo de sociedad.		
	No se centraliza en la formación de los aspirantes como gentes de cambio.		
	No se apunta al desarrollo de competencias para la enseñanza inclusiva ni a consolidar la responsabilidad social de la profesión.		

	La formación que se brinda gesta una visión abreviada de la función docente.	Atender la formación de todos los formadores en ejercicio, buscando con ello integrar principios básicos de la pedagogía inclusiva como marcos interpretativos de sus acciones.	DISEÑO Y
	Muchos formadores consideran que la formación para la inclusión le corresponde al seminario o a las didácticas.		
	Las concepciones sobre la inteligencia y el saber son factores de exclusión soslayados.		
	La centralidad otorgada a los saberes disciplinarios continúa avalando que lo principal de la función es la transposición de los mismos.		
	No se detectan mecanismos que valoren si las prácticas educativas de formación, de los formadores, se orientan por los intereses del Plan en cuanto a inclusión.		
	Un considerable número de aspirantes realizan la práctica y cursan el seminario en forma asincrónica.	Jerarquizar la calidad de experiencias formativas que la oportunidad de la práctica ofrece. Resignificar unidades curriculares ya instituidas.	
	Un considerable número de aspirantes finalizan el seminario sin contacto alguno con un caso concreto de dificultades de aprendizaje.		
	Percepción general de escasa formación en dificultades de aprendizaje de los formadores.		
	Las didácticas generan una expectativa de contribución que no condice con el depreciado valor formativo que tienen en los hechos.		

	Existen indicios de que la formación de los últimos años focaliza más el tema a través de la posición más favorecedora de los practicantes para el afianzamiento de la enseñanza inclusiva.	Necesidad de nuevas aproximaciones a la realidad.	INVESTIGA-CIÓN	
Objetivo específico 2: Analizar y conocer los aportes de la formación inicial para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje a partir de la mirada del ejercicio profesional concreto de docentes en formación y recién graduados en instituciones de enseñanza media.	En el ejercicio profesional emerge un desacople funcional. La educación de los estudiantes con dificultades no es vista como parte de la función.	Buscar revertir la formación abreviada. Centralizar en la formación inicial el aprendizaje social amparado en valores.	Jerarquizar la función formadora de la etapa novel asumiendo la fuerza socializadora que tienen los espacios de desempeño.	DESARROLLO PROFESIONAL
	En el ejercicio profesional las relaciones educativas con estudiantes con dificultades, no son valoradas en general como fuente de aprendizaje.			
	En las prácticas cotidianas los asuntos referidos a la enseñanza inclusiva son sobreseídos.			
	Ante la imposición normativa practicantes y egresados se valen de estrategias como descender exigencias u otorgar calificaciones desvinculadas de los procesos reales de los estudiantes con dificultades			

	Se evidencian necesidades formativas.	Necesidad de apuntalamiento de los docentes en la fase de inserción.		
	Desinformación sobre dificultades de aprendizaje.			
	Reducida presencia de dispositivos institucionales que redunden en beneficio de la formación en dificultades y su comprensión.			
	Escasa interconexión y retroalimentación entre quienes se involucran con los estudiantes con dificultades.			
	Emerge una tendencia a la diversificación de modalidad de trabajo longitudinalmente, en los distintos temas de los cursos, pero no transversalmente en cada clase.	¿cuáles son las vías para generalizar la diversificación de modalidades de trabajo sincrónicamente? ¿cómo se llega a generalizar las acciones y decisiones que busquen mejorar los procesos de enseñanza y las que integran valores inclusivos?	DESARROLLO CURRICULAR	
	Emergen acciones y decisiones de algunos noveles sobre sus prácticas, en las que subyacen valores inclusivos, a veces al amparo de las prescripciones del sistema educativo pero otras veces en condiciones de total autonomía. Son acciones "orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza" y/o de "integración de valores inclusivos"			

Objetivo específico 3: Describir las concepciones y representaciones que sobre el trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizajes tienen, los aspirantes a profesores de enseñanza media que están finalizando su formación inicial con el Plan 2008, los que ya son egresados del mismo, y los actores implicados en su formación.	Emergen representaciones no integrales de la inclusión.	Necesidad de revertir la concepción sobre los beneficiados. Necesidad de revertir el amplio número de actores que no se involucran, y actores opositores a la inclusión.	FORMACIÓN INICIAL Y EN SERVICIO	
	La concepción de que no es posible una inclusión integral, está presente en los espacios educativos de cualquiera de las instancias formativas.			
	La convicción de los actores institucionales es débil e incluso contestataria no solo con la enseñanza inclusiva sino con la inclusión educativa.			
	Se detecta la idea de que los beneficiados con la inclusión educativa de los estudiantes con dificultades se concentran en ellos mismos.			
	Se desvela una posposición del otro en las relaciones educativas.			
	La responsabilidad del sistema se antepone a la personal.			
	Emerge la representación de que el derecho a la educación puede proyectarse en un "Derecho a una educación segregativa" y de que las diferencias personales deben subsumirse ante el derecho a la igualdad, que lo proyecta como un "Derecho a una educación inclusiva normalizadora"	Necesidad de revisión de estas concepciones del derecho a la educación. Necesidad de explicitar en los documentos jurídico administrativos las diferencias cognitivas de la misma forma que ya lo están otras diferencias.	ADECUACIÓN NORMATIVA FORMACIÓN	JURÍDICA
	Las concepciones imperantes de inteligencia y saber presentes en los espacios educativos circunscriptos, son las que genera mayor distanciamiento de la normalidad y gestan los estereotipos que más limitan el goce efectivo del derecho a la educación.			

Objetivo específico 4: Delimitar elementos congruentes e incongruentes con el desarrollo de la educación inclusiva, tanto en la formación inicial como en desempeño efectivo de los docentes noveles.	Hay contextos donde las acciones de las instituciones parecen estar más alineadas con las necesidades de los noveles.	¿Cómo se explican esas diferencias?	INVESTIGACIÓN - EVALUACIÓN	POLITICAS EDUCATIVAS
	Existen indicios de que los contextos más favorables socioculturalmente favorecen el desarrollo de profesionales más inclusivos, menos segregacionistas y con menor propensión a una "educación inclusiva normalizadora".	Necesidad de mayor oferta formativa en determinados contextos que trasciendan la propuesta curricular de formación inicial.		
	Existen elementos de potenciación y consolidación en cualquiera de los contextos y subsistemas centralizados.	Necesidad de afianzamiento y extensión. Necesidad de mayor reflexión sobre lo teórico y las prácticas efectivas.	DESARROLLO CURRICULAR	
	Gran presencia a nivel de discurso de principios y valores inclusivos			
	Diversificación longitudinal de modalidades de prácticas educativas			
	Los egresados y practicantes son los que principalmente se posicionan desde la dimensión didáctico pedagógica más alineados con la idea de que deben existir procesos educativos diferentes derivados de las particularidades de los sujetos aprendientes, y que, por lo tanto, no se adhieren a la idea del *camuflaje* de las diferencias.			

	Dispositivos de intervención como los FPB (CETP) las Adecuaciones Curriculares (CES) y el Seminario Dificultades de Aprendizaje/ Aprendizaje e Inclusión, presentan determinados aspectos positivos.	Necesidad de valoración, rectificación y amplificación de elementos de inputs para lograr calidad educativa y la consumación efectiva del derecho a la educación. Fortalecer el compromiso.	DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	POLÍTICAS EDUCATIVAS
	Hay indicios que la formación en Tecnología Educativa favorece el desarrollo de prácticas más inclusivas.			
	Queda al relieve que en los espacios de iniciación profesional algunos equipos de dirección y multidisciplinarios se proyectan de mejor forma ante la consolidación de la meta inclusiva.			
	El ejercicio profesional en los espacios medios sostiene la normalización de las igualdades.	Atender ambas etapas formativas. Apuntar a la reflexión sobre las enseñanzas implícitas. Necesidad de propuestas más integradoras de los subsistemas. Revisar aspectos funcionales.		
	Existe un proceso de reducción de la función docente que involucra ambos trayectos.			
	Las acciones educativas son excepcionalmente amparadas en valores inclusivos en cualquiera de los tres subsistemas.			
	Existen discriminaciones instituidas en los espacios educativos			
	Emerge una brecha entre los elementos de inputs de los diversos subsistemas			
	Gran presencia de actores refractarios al cambio en los espacios medios. Muchos son referentes por experiencia y posición escalafonaria.			
Objetivo General:	Los procesos de iniciación a la profesión padecen insuficiencias formativas en dificultades de aprendizaje que sobrepasan el diseño curricular.			

Comprender los procesos formativos de iniciación a la profesión docente (formación inicial y etapa novel) para la educación inclusiva, a nivel medio, de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el Uruguay	Las etapas de iniciación se consuman sin la existencia de proyectos educativos compartidos por los actores de las instituciones dependientes de los diferentes subsistemas, que tengan como meta alcanzar la enseñanza inclusiva.
	La propuesta formativa inicial, no logra que los docentes se posicionen como agentes de cambio, pero sin embargo desde el ejercicio profesional concreto emergen casos que se distancian de una pedagogía tradicional.
	Las instancias de iniciación permiten la emergencia de estrategias, desajustadas pedagógica, didáctica y jurídicamente con el derecho a la educación de estudiantes con dificultades.
	Lo cognitivo es lo que más factibiliza la exclusión y las concepciones que la sustentan no son revertidas ni en un trayecto de formación inicial, ni en el período de inserción, Los receptores del Plan 2008, en general no superan posiciones segregativas y selectivas.
	La formación brindada solo ha logrado una traslación de algunos elementos de una pedagogía inclusiva a la práctica.
	La formación brindada permite la emergencia de representaciones desajustadas y contrarias al derecho a la educación inclusiva y a la calidad de sujeto de derecho de todo estudiante.
	La formación inicial, tácita y quizás inadvertidamente está formando con una propuesta que subvalora, subcomprende y subimpulsa la enseñanza inclusiva y la formación en dificultades de aprendizaje, y la etapa de inserción de los noveles no solo no cuenta con elementos suficientes que factibilicen la retracción del tipo de formación que se está alcanzando, sino que posee particularidades que pueden potenciarla.

8.5 Alcance y límites del trabajo realizado

La triangulación de datos de las fuentes ha aportado para comprender el cómo las personas les dan sentido a sus experiencias educativas, así como para comprender el funcionamiento de los subsistemas educativos que hacen parte de este estudio, y más específicamente, ha contribuido para aprehender el cómo y qué sentido le dan a su formación inicial y a sus experiencias con estudiantes con dificultades de aprendizaje, a partir de la realidad personal, laboral y social inscripta en sus biografías.

Esto ha permitido una mirada panorámica sobre el tema, pero acotado a la realidad del Uruguay y en él a un plan de formación específico. Los hallazgos relatados, por lo tanto, pierden mucho de su valor si transportados a otros contextos y otras propuestas curriculares de formación, pero, sin embargo, algunos pueden tener valía extraterritorialmente. Así se conciben por ejemplo los que se identifican en el apartado 5.3 del capítulo V como: "Estrategias de iniciación: prolegómenos de una enseñanza inclusiva" y los que se plasman en el capítulo VI sobre concepciones y representaciones, por la factibilidad de transferencia, principalmente en el contraste con las propuestas de formación de otros lugares.

De la misma forma, la circunscripción a un plan puede obturar la extensión en el tiempo de su vigencia, pero como difícilmente una transformación curricular se realiza sin una justipreciación previa del que busca superar, puede brindar algunas líneas de interés para esos futuros ajustes o cambios. Además, de la misma forma que en lo referente a espacio geográfico, puede resultar utilitario para confrontar datos que provengan de otras investigaciones que se enfoquen futuramente en la formación del profesional de la docencia.

Por otro lado, algunas particularidades relacionadas con la estrategia metodológica pueden poner además en tela de juicio aspectos referidos a la confiabilidad, principalmente en lo que refiere a la unidimensionalidad del ítem en las escalas y al tamaño de algunas muestras de los estamentos en las que estas se aplicaron (A y B). Sobre lo primero ya se ha argüido en el capítulo III, el valor que para este trabajo ha adquirido el tomar en forma independiente los ítems, construidos premeditadamente para cumplir determinados fines. En cuanto a las muestras la situación más crítica se produce en los egresados de la institución 2, contexto este en el que, como se recordará, fue necesario utilizar Google Forms, por la emergencia de determinadas interferencias administrativas a nivel de uno de los subsistemas medios. Pero se concibe que el alcance general de las muestras: 16,07; 7,43 y 12,46 % de los graduados en los

contextos 1, 2 y 3 respectivamente y 61, 44 y 81,91 % de los practicantes en el mismo orden de contextos, mengua considerablemente lo que se pueda objetar en cuanto a validez de las mismas. Además de este atenuante de naturaleza numérica, se concibe que el caudal de datos de la fase cualitativa contrarresta también considerablemente esta insuficiencia, ya que este permitió visualizar una línea de coherencia muy clara entre los graduados del contexto 2 en la etapa de análisis, tal cual se ha expresado en diversos párrafos de esta tesis.

Finalmente, es importante considerar que, entre las opciones metodológicas y epistemológicas realizadas oportunamente, se encuentra la de no incluir a estudiantes con dificultades en la construcción de significados y la de no ingresar datos de naturaleza cuantitativa, ni sobre los que asistían en el tiempo en que se llevaba adelante esta investigación en el sistema medio, ni de los que ya no lo hacían. En cuanto a esto, cabe precisar que no se desconoce que el ingreso de estos como sujetos en el universo de estudio, acrecentaría en pro de la visión holística que se pretendía, la que se ha sustentado con lo aportado por las seis categorías explicitadas en el capítulo III. Pero, pese a que sería de extrema valía, la decisión tiene fundamentos de diversa etiología, pero los principales refieren a una desvirtualización del estudio y a una reducción en cuanto a factibilidad. En efecto los principales son: primero, los objetivos definidos, que orientan el estudio hacia la formación de los docentes formados con el Plan 2008; segundo, el engorroso acceso a ellos por la minoría de edad que seguramente posee la mayoría, que se deriva en una serie de trámites burocráticos orientados a dar cumplimiento a disposiciones jurídicas y administrativas por esa condición; tercero, volumen de información; y cuarto, la forma individual de trabajo requerida por el doctorado que hace menester esta tesis.

Este último fundamento, aunado al factor tiempo, es el que lleva a no desglosar con mayor ahínco los datos estadísticos de cada una de las generaciones por regiones, aunque aquí también se sopesó la relevancia, ya que los casos extremos que sobresalieron en el análisis inicial realizado a partir de los datos cualitativos, fueron integrados al mismo, pero al no visualizar desacuerdos constantes entre las generaciones, se optó por centrar la atención en la comparación entre las categorías A y B, donde sí se los percibía.

Pese a todo lo antes expresado, se considera que, aunque moderadamente, los hallazgos alcanzados pueden contribuir en las reflexiones a nivel de prácticas educativas, pero también a nivel de cambios curriculares, de paradigma, e incluso políticas públicas.

8.6 Líneas prospectivas

Como expresa Stake (2013, p. 176) “la triangulación ayuda a identificar las diferentes realidades” y lo expresado en el apartado precedente sobre la invalorable construcción de significado que permitiría la aproximación al oficio de estudiante, en este caso de los definidos como con dificultades en el sistema medio, ha quedado de manifiesto y produce una bifurcación si se decide futuramente ampliar esta investigación.

De la misma forma, la aprehensión panorámica lograda, ha generado nuevas interrogantes y supuestos que abren camino a nuevas líneas de investigación. En efecto han emergido en todo el proceso realizado destellos de otras aristas de investigación que se vinculan estrechamente con el objeto de estudio de este trabajo. Una de las más evidentes se deriva del tipo de relación educativa que se produce cuando el discente involucrado en ella es un estudiante con dificultades de aprendizaje, que como se destacó en muchos casos gesta sentimientos negativos en los receptores y aparentemente en los discentes, ya que esto último llega a la superficie indirectamente a través de los primeros.

El efecto emocional que estas relaciones educativas ocasionan muchas veces en los docentes queda de manifiesto: son relaciones que no son valorizadas, que no son sentidas como de enriquecimiento profesional e incluso en casos extremos visualizadas como exógenas a la función, pero queda sin contundencia empírica lo que refiere a los efectos emocionales de los discentes que hacen parte de ellas. Es pues una línea inconclusa que acoge interrogantes del tipo: ¿cómo impacta emocionalmente en los estudiantes con dificultades los procesos de enseñanza compartidos en los sistemas medios, con docentes que no están convencidos de sus posibilidades de aprendizaje, ni incluso de que deban ser partícipes de las aulas en las que ellos se desempeñan?, ¿cómo se proyecta en ellos y en sus aprendizajes las propuestas de docentes que son más integracionista y segregacionistas (o por lo menos con muchos rasgos de tales) que incluyentes?

Además de ello ante la incisiva presencia de graduados que conciben que la presencia de estudiantes con dificultades de aprendizajes interfiere (con las precisiones expresadas oportunamente sobre el término interferencia) en el aprendizaje de los demás, pero sin embargo no los conciben como los únicos beneficiados, y ante la expresión contraria de los practicantes, los que consideran en menor porcentaje que los ya egresados esas interferencias pero un mayor beneficio personal para los estudiantes con dificultades, ha hecho emerger interrogantes que ya han sido explicitadas, pero que se orientan a buscar respuestas a por

ejemplo: ¿cómo perciben el aprendizaje de "los otros" ante la presencia en el aula de estudiantes con dificultades los graduados?

Para Slee (2012) hay cuatro dimensiones a atender para enfocar satisfactoriamente a futuro el cambio educativo: reformular el campo, enderezar el lenguaje, revisar la educación e investigar para la inclusión. Y sobre esto último, este estudio es solo una mirada más, que deja sin respuestas una cantidad de interrogantes, ya que las antes explicitadas son solo una parte de ellas.

8.7 Reflexiones finales de primer orden

La mera traslación de elementos de una pedagogía inclusiva a los escenarios enfocados, hace que se perciba, como se ha expresado, como uno de los retos más difíciles para el sistema educativo actual, alcanzar la enseñanza de calidad para estos estudiantes catalogados como con dificultades de aprendizaje, lo que deja de manifiesto lo que expresa Tedesco (2010) sobre la inclusión: "es un tema central en la definición del futuro" (p.22).

En efecto el querer vivir juntos, el querer coexistir en los espacios educativos, de todos los implicados, por considerar justo, por concebir que la diferencia es inherente al ser humano y que no existe ninguna condición que inhiba el derecho a educarse con el otro, forzoso preámbulo de la educación inclusiva, aun no se ha alcanzado, de acuerdo al recorte generacional de practicantes y graduados con el Plan 2008 que se define en este estudio. Y la distancia con el modelo ideal se ensancha si el factor que ocasiona la diferencia se asocia con las posibilidades cognitivas que se le atribuyen a los sujetos, como se ha expresado, lo que hace que estos estudiantes sean muy poco proclives de llegar a instancias superiores de la enseñanza media, esto es Segundo Ciclo.

Tanto el currículo explicito como el implícito necesitan, por lo tanto, adecuarse para acompañar la educación menos selectiva, más equitativa y con más calidad que prescribe el marco normativo nacional e internacional al que se ha referido al comienzo de esta tesis. Sabido es, no obstante, que esto no ha sido tarea sencilla para ningún Estado al punto tal que se podría pensar que inclusión y calidad son, aún hoy, utopías. Por ello las líneas seleccionadas como introito de este capítulo de Katarina Tomasevski, quién sostenía, allá por el 2004 que la adaptación de la educación a la singularidad de cada discente seguía siendo un sueño. Más de quince años después sigue siendo un sueño. La utopía, insiste, persiste, porque las sociedades se transforman instigadas por ellas.

Utopía posible, en el sentido freiriano, utopía como "representación imaginativa de una sociedad futura de características favorecedoras del bien humano"(RAE), o utopía realizable como la entiende María Josefa Cabello, "aquella que se opone a la seducción imposible o a la evasión anticivilizatoria" (2003, p. 52), o utopía legitima, como las ha concebido Carlos Santiago Nino (1997, p. 203), aquellas que "establecen un modelo ideal de sociedad a la que se ambiciona llegar", pero utopías al fin. Y los esfuerzos orientados por ellas no pueden ser ni efímeros, ni banales, porque la lucha por otro tipo de enseñanza, como lo concibe Slee (2012) no se circunscribe a una lucha contra el fracaso y la exclusión, sino por una educación democrática y una sociedad más justa.

8.8 Reflexiones a modo de cierre: efecto bumerán o cuando las contribuciones se hacen dudosas

José Gimeno Sacristán (2003) al reflexionar sobre los cambios culturales expresa que:

> Para que las creencias, valores y formas de hacer que hemos inventado y que consideramos valiosos arraiguen en la sociedad y se mantengan vigentes, generación, tras generación, no basta con que sean apreciados y hayan sido admitidos como logros de la humanidad en un momento dado. Serán hallazgos permanentes no solo por el alto aprecio que les dispensemos, sino en la medida en que ese bagaje cultural se vaya renovando de manera continuada con las adhesiones de las personas y se constituyan con el tiempo en principio rector de las conductas. Serán conquistas definitivas, paradójicamente, si al considerarlas provisionales mantenemos el esfuerzo para que se sigan aceptando como algo digno y "útil", algo que todos tendrían que seguir aprendiendo (p. 12).

Y transitar por las instancias planeadas, así como las no planeadas que convergieron en la realización de este trabajo, ha implicado para quien ha suscrito este informe una profunda reflexión sobre mucho de lo que con esas palabras quiere transmitir el autor. El resultado dista mucho de ser satisfactorio o gratificante. En efecto, la conciencia de la ligereza con que en innúmeras oportunidades se consideraron las singularidades de los discentes, las innúmeras veces en que la posposición de lo humano estuvo implícitamente presente, las incontables situaciones donde la "normalidad" se impuso, impiden otro tipo de sensación.

Pensar las prácticas desarrolladas en el largo camino ya recorrido en los espacios educativos y en cuántas veces se ha sido refractario a los cambios en las pequeñas acciones diarias de la práctica profesional, en cuántas veces no se supo qué hacer ante una situación, pero tampoco se alcanzó el ímpetu suficiente para conocerlas fehacientemente, en cuántas los valores y principios que se pregonan no han sido rectores de las conductas propias, como

expresa Gimeno Sacristán en la cita precedente, en cuántas oportunidades no se aportó para que la realidad pudiera ser hoy otra, y no esta, en la que lo único que se percibe es una traslación de elementos de la pedagogía inclusiva que no ha llegado ni siquiera a modificar *habitus* (en el sentido que le ha otorgado Bourdieu) propios de paradigmas segregativos o integrativos, genera una gran incertidumbre acerca de cuánto de ello en el momento biográfico que se vive, podrá ser revisado.

La "deuda" que a través de un trabajo como este se pretendía aminorar, por las contribuciones que de él se podrían derivar, lejos de hacerlo, la ha pronunciado considerablemente.

El efecto bumerán no fue previsto. Y la inquietante tensión entre lo que se es y puede y lo que aún no se ha logrado y aspira, quizá sea o el mayor obstáculo, o el mayor estímulo en el camino profesional que resta por recorrer. El tiempo definirá hacia donde se inclina el péndulo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la Cepal, 88,* pp. 35-50. https://www.cepal.org/es/publicaciones/11102-aproximacion-al-enfoque-derechos-estrategias-politicas-desarrollo

Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cuadernos de Pesquisa, 44*(153), 548-578.

Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe.* UNICEF.

Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos.* Programa de modernización de la Formación Docente, ANEP- MEMFOD.

Alen, B. (2017). El acompañamiento a los docentes principiantes en la agenda de la pedagogía de la formación. En K. Nossar y C. Sallé (Comp.), *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones* (pp. 15-23). ANEP; OEI.

Álvarez, C. (2012). La relación teoría- práctica en los procesos de enseñanza- aprendizaje. *Educatio Siglo XXI, 30*(2), 383-402.

ANEP (2007). *Sistema Único Nacional de Formación Docente.* CODICEN.

ANEP (2019). *Estado de Situación. Logro de METAS ANEP año 2018*. http://observatorio.anep.edu.uy/images/documentos/Tendencias_educativas/Situaci%C3%B3n_Logro_METAS_ANEP_2018.pdf

Angulo, J. F. (2010). La educación y el currículum en el espacio europeo ¿internacionalizar o globalizar? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 478-498). Morata.

Anijovich, R. y González C. (2019). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos.* Aique.

Aranega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógicas a la elaboración de un plan de formación en la Universidad*. Octaedro.

Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, 7*(4), 181-197.

https://www.academia.edu/3126138/El_abandono_de_los_estudios_del_nivel_medio_en_Uruguay_un_problema_complejo_y_persistente

Astolfi, J. P. (2002). *Aprender en la escuela.* Dolmen.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 41*(2), 77-99.

Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos, 36*(1), 235-263.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos, 24*(97-98), 57-75. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300005&lng=es&tlng=es

Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Anthropos.

Bautheney, K.C. (2011). *Transtornos de aprendizagem: quando "ir mal na escola" torna-se um problema médico e/ou psicológico* [tesis doctoral, Faculdade de Educação da Universidade de San Paulo]. http://pct.capes.gov.br/teses/2011/33002010001P6/TES.PDF.

Bellei, C. (2013). Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad. Resultados de la primera fase de aplicación. UNESCO; OREALC. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultados-primera-fase-aplicacion.pdf

Bentancur, N. (2012). Aportes para una topografía de las políticas educativas en Uruguay: instituciones, ideas y actores. *Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21*(1), 65-92. http://www.universidad.edu.uy/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=337.

Bentancur, N. y Mancebo, E. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio: actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21*(1), 7-12. http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a01.pdf.

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bernstein, B. (1997). *La estrutura de discurso pedagógico* (2.ª ed.). Morata.

Biencinto, C., González, C., García, M., Sánchez, P. y Madrid, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO- EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la

diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15*(1), 1-36.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Ceac.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *4*(3), 1-15.

Blanco, R., Taccari, D., Narvarte, L., Castro de Almeida, I. y Mascardi, L. (2007). *Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales. Sistematización de resultados.* UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva; UAM.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* [Index for Inclusion]. FUHEM Educación; OEI.

Borsani, M. J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho.* Homo Sapiens.

Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Braslavsky, C. (1999). *Re- haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana.* Santillana.

Bravo-Valdivieso, L., Milicic-Müller, N., Cuadro, A., Mejia, L. y Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América. *Ciencias Psicológicas, 3*(2), 203-218.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor.

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación, 6*(1) 14-30.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3.ª ed.). Morata.

CES (1984). *Circular N.º 1725/84 AL. Exp. 3/8236/84.* ANEP; CES.

https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/1/1725.pdf

CES (2002). *Circular N.º 2491*. ANEP; CES.

https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2491.pdf

CES (2007). *Oficio N.º 765/07/ndll/mlp.* ANEP; CES.

https://www.ces.edu.uy/files/2018/DGSE/normas%20para%20eleccion/Oficio_765_07.pdf

CES (2008). *Circular N.º 2831/08/fr.* ANEP; CES.

https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2831.pdf

CES (2014). *Circular 3224.* ANEP; CES.

https://www.ces.edu.uy/ces/images/comunicaciones/Atencion_a_la_derivacion.pdf

CIFRA (2012). *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente. Informe final.* ANEP-CFE.

Cole, M. y Engestron, Y. (2001). Enfoque histórico- cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon, (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 27-55). Amorrortu.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado.* Morata.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*(24.2), 61-81. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78*(27.3), 125-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508

Cook, T. y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa.* Morata.

Corea, C. y Lewkowiez, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Paidós.

Cornejo, M. y Salas N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas, 10*(2), 12-24. http://www.psicoperspectivas.cl

Corrales, J. (1999). *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas.* PREAL.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.

Creswell, J. (1994). El procedimiento cualitativo. En *Diseño de Investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas* (pp. 143-171). Sage.

Creswell, J. & Plano, C. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Sage Publications.

Cristóforo, A., Martins, R. y Miguez, M. (Coord.). (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Udelar; FCS; CSIC.

Cuéllar, R. (2013). El valor de educar en derechos humanos. En *El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas* (pp. 7-17). IIDH. https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1517/informe-interamericano-el-derecho-a-la-edh-2013.pdf

Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional.* OREALC; UNESCO.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente.* Paidós.

De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro.* UNICEF. http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Educacion_media_uruguay_2010.pdf.

De la Torre, S. (2004) *Aprender de los errores.* Magisterio del Rio de La Plata.

Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* UNESCO.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coord.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Gedisa.

De Souza, B. (2010). Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. En D. Caicedo y A. Porras (Coord.), *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad* (pp. 3-51). Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.

De Souza, M. C. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa, 5*(7), 1-12. https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59

Díaz Barriga, A. y Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación,* (25), 17-41.

Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica.* Amorrortu.

Domínguez, J., López, A., Pino, M. R. y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(2), 31-50.

Donya, M. L. (2015). *Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria* [tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/82494/file/2325

Dosne Pasqualini, C. (2012). Serendipity en investigación. *Medicina (Buenos Aires), 72*(5), 439-442. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802012000600017&lng=es&tlng=es

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio Educativo, 2*(2), 30-42. https://www.redalyc.org/pdf/551/55120204.pdf

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas, 19,* 7-23. https://www.uam.es

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta, 46,* 17-24. https://www.uam.es

Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid- 19 ¿una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(1), 7-16. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de la Lengua y la Literatura. Educación,* (12), 26-46.

Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8* (2), 25-48.

Echeita, G., y Verdugo, M. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. En G. Echeita y A. M. Verdugo (Coord.), *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva* (pp. 11-23). INICO. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y la mejora de la práctica educativa.* Paidós.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Amorrortu.

Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Península.

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 55,* 85-105.

Faedo, A., Musselli, S. y Oliver, E. (2019). *Estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje en centros dependientes del Consejo de Formación en Educación*. ANEP; CFE. http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/291/Faedo%2cAna.Estudiantes.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios.* Nueva Visión.

Fernández, T. y Alonso, C. (2012). *Dos modelos de inclusión educativa: Programas de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básico en Uruguay (2007-2011).* UDELAR; CSIC.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202-208.

Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7*(2), 27-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752907

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso* (Trad. A. González). Tusquets.

Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y Método* (5.ª ed.). Sígueme.

Gairín, J. (2009). *Mejorar la sociedad mejorando las organizaciones.* Instituto de investigación y desarrollo educacional de la Universidad de Talca.

Gairín, J. (2015). La gestión escolar: un espacio para la mejora. *Revista GestiónArte, 1*(1-2), 2-9.

García A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/13254

García, M., García, D., Biencinto, C. y González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogía, 26*(79), 102-123.

Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.

Garibaldi, G. y Verdier, G. (2017). *Guía de adecuaciones curriculares*. DIE; CES.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente.* Siglo veintiuno.

Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Graó.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). Theoretical sampling. En *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (pp. 45-77). Aldine Publishing Company.

Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada.* Amorrortu.

Gonçalves, E. (2006). A radicalização de debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação,11*(33), 387- 405.

González, B. J. (2010). *Perfil profesional y necesidades de formación del docente especialista en dificultades de aprendizaje* [tesis doctoral, Universidad Rovira I Virgili]. http://repositori.urv.cat/estatic/TDX0011/en_TDX981.html

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(1), 1-15.

Greene, J, Caracelli, V. & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coord.), *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Gedisa.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación,* (339), 43-58.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional.* Morata.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(1), 21-38. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021

Huang, H., Wang, T. & Hsieh, F. (2012). Constructing an Adaptive Mobile Learning System for the Support of Personalized Learning and Device Adaptation. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *64*, 332-34.

Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Siglo Veintiuno.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.

INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf

INEEd (2016). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015. Primeros resultados*. https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/PRESENTACION_ENCUESTA_DOCENTE_2015_0.pdf

INEEd (2017). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015.* Montevideo. http://www.ineed.edu.uy

INEEd (2017b). *Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2015- 2016.* https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf

INEEd (2019). *Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2017-2018.* https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2017-2018

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.

Jelas, Z. M. (2010). Learner diversity and inclusive education: a new paradigm for teacher education in Malaysia. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 7*, 201-204. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.028

Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educationa Researcher, 33*(7), 14-26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

Kaufman, R. y Nelson, J. (2005). *Política de Reforma Educativa. Comparación entre países.* PREAL.

Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro.

Kornblit, A. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis.* Biblos.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Morata.

Lewkowicz, I. y Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Morata.

Lombardi, G. y Abrile de Vollmer, M.I. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59-66). OEI: Fundación Santillana.

Lopater, A. M. (2014). *La cultura docente ante el desafío del actual contexto. Una mirada sobre Educación Media en la perspectiva de una educación más inclusiva de la diversidad.* Magro.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa, 21,* 37-54.

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación, 21*(4), 485-496. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3156435

López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas para la integración en Chile. *Revista de Educación,* 363, 256-281.

Mancebo, E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción.* Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.

Manso, J. y Monarca, H. (2016). Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el desarrollo profesional docente. *Journal of Supranational Policies of Education* (5), 137-155. https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/rt/captureCite/6662/0

Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia,* (33), 27-38. https://www.academia.edu/20906190/EMPEZAR_CON_BUEN_PIE_INSERCI%C3%93N_A_LA_ENSE%C3%91ANZA_PARA_PROFESORES_PRINCIPIANTES

Marcelo, C. (2011). La profesión docente en tiempos de cambios ¿qué nos dicen los estudios internacionales. *Participación educativa, 16,* 49-68.

Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação,18*(3), 25-47.

Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.

Marrero, A. (2010). Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver. *Revista Argentina de Educación Superior, 2*(2), 111-133.

Marrero, A. (2011). *La formación docente en su laberinto. Los agentes, los debates y una ley.* Cruz del Sur.

Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu.

Martínez Bonafé, J. (2003) Escuela pública, democracia y poder. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 7-10). Graó.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en Psicología, 9*(1), 123-146.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (2.ª ed). Dolmen.

Maxwell, J. (1996). Methods: what will you actually do? En *Qualitative research design an interactive approach* (pp. 63-85). Sage.

McDermott, R. P. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 291-330). Amorrortu.

McEwan, H. y Egan, K. (Comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Pearson Educación.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía.* Octaedro.

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales, 4*(5), 165-180. https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851

Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales, 8*(13), 277-299. https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928

Mena, L. (2017). Muestra cualitativa. Una propuesta integradora. *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales, 3,* 180-190.

Miles, M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Muñoz, M. L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 14*(3), 68-79.

Muñoz, V. (2007). *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación. El Derecho a la Educación de las Personas con discapacidad.* Consejo de Derechos Humanos. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_Derecho_Educaci%C3%B3n_Personas_discapacidades_2007_ES.pdf

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.

Nash, T. & Norwich, B. (2010). The initial training of teachers to teach children with special educational needs: A national survey of English Post Graduate Certificate of Education programmes. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1471-1480. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.005

Navarro, J. C. (2006). *Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas.* PREAL.

Nino, C. (1997). *La constitución de la democracia deliberativa.* Gedisa.

OCDE (2007). *Estudiantes con discapacidades, dificultades de aprendizaje y desventajas: estadísticas e indicadores de los países de la OEA*. Edebé; OCDE.

OEI (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*.

ONU (2019). *Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad*.

Pacheco, F. A. (2003). *La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación*. IIDH.

Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Pereda, C. (2016). *Análisis de las entrevistas realizadas a adolescentes desvinculados del sistema educativo formal. Documento de trabajo.* INNEd. https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/publicaciones-del-ineed/20-documentos-de-trabajo/26-documentos-de-trabajo.html

Pereira dos Anjos, H., Pereira de Andrade, E. y Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação, 14*(40), 116-129.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2), 37-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276044

Pérez Murcia, L. E. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Estudios Socio Jurídicos 9,* 142-165. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/search/search?query=perez+murcia+exigibilidad

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone (Comp.), *La Enseñanza para la Comprensión* (pp. 69-94). Paidós.

Perrenuod, P. (2001). *La construcción del éxito y fracaso escolar* (3.ª ed.). Morata.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. GRAÖ.

Plancarte, P. A. (2016). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México* [tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia]. http://roderic.uv.es/handle/10550/51502

Pugach, M. & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education, 25*(4) 575-582. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.007

Rama, G., Tedesco, J. C., De Moura, C., Marcelo, C., Carral, M. y Vaillant, D. (1999). *Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XXI.* Fin de Siglo.

Rebollo, M. A., Brida, V., Destouet, R., Hackenbruch, G. y Montiel, S. (2008). *Dificultades del aprendizaje* (3.ª ed.). Prensa Médica Latinoamericana.

Rebollo, M. A., y Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de Neurología 42*(2), 139-142.

Rivière, A. (2002). Desarrollo y educación: El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En A. Rivière, *Obras escogidas 3* (pp. 203-241). Panamericana.

Rodríguez Cartagena, C. (2008). *Los aportes de las prácticas docentes para una educación en derechos humanos. Una visión desde el oficio de estudiante de educación media* [tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. https://ie.ort.edu.uy/publicaciones/tesis.

Rodríguez Zidan, E. (2002). La formación de profesores para la Educación Media en Uruguay. Notas introductorias para una historia de la Formación Docente. *Revista Educarnos*, 7, 5-73.

Rodríguez Zidan, E. (2006). ¿Es la escuela una institución pública democrática? *Aposta. Revista de Ciencias Sociales, 24*, 1-27. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1358229

Romañach, J. y Lobato, M. (2007). Diversidad funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. En L. Álvarez, J. Villanueva, T. Barberana, O. Reboiras y J. Evans (Coords.) *Comunicación y discapacidades. Actas del Foro Internacional* (pp.321-330). Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia; Observatorio Galego dos Medios. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=275103

Romero, M. (2011). Desafíos de la educación media: inclusión y calidad educativa. *Páginas de Educación*, *4*(1), 105-118. www.scielo.edu.uy

Rosin, A. R. y Pereira, Z. A. (2014). Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *20*(3), 341-356.

Sánchez, A., Buisán, C. y Boix, J. L. (2006). La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje. *Revista de Educación*, (341), 171-196.

Sanjurjo, L., Caporossi, A., España, A. E., Hérnández, A. M., Alfonso, I., y Foresi, M.F. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Homo Sapiens.

Santiago, M. C. (2011). *Laboratório de Aprendizagem: das políticas as práticas de inclusão e exclusão em educação* [tesis doctoral, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Tese%20Mylene%20Cristina%20Santiago%202011.pdf.

Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender.* Magisterio del Río de la Plata.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de metodología*. CLACSO.

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa.* Edulp.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós.

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social.* Amorrortu.

Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Deusto.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.* http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Novoeduc.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva.* Morata.

Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). La complejidad y el nuevo ideal de racionalidad. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* (pp. 35-45). CLACSO.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D1510.dir/soto2.pdf

Spratt, J. & Florian, L. (2013). Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university based course to classroom action. *Revista de Investigación en Educación, 11*(3), 133-140. http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/739/306

Stahl, G., Koschmann, T. y Suthers, D. (2006). *Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador: Una perspectiva histórica.* http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_Spanish.pdf

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y, Y. Lincoln (Coord.) *Las estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa.

Stayton, V. D. & McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: what does the research tell us? *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 25*(3), 211-218. https://doi.org/10.1177/088840640202500302

Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (5.ª ed.). Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquía.

Sverdlick, I., Suarez, D., Anderson, G., Rivas, I., Augustowsky, G. y Heer, K. (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción.* Novedades Educativas.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2006). A general typology of research designs featuring Mixed Method. *Research in the schools, 13*(1), 12-28. http://psycnet.apa.org/record/2007-09345-002

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research 1*(1), 77-100.

Tedesco, J.C. (2009). Calidad de la educación y políticas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, *38*(138), 795-811.

Tedesco, J. C. (2010). *La educación en el horizonte 2020. Educación y Justicia: el sentido de la educación.* Fundación Santillana. http://www.redage.org/publicaciones/educacion-y-justicia-en-el-sentido-de-la-educacion

Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. UNESCO; IIPE. www.buenosaires.iipe.unesco.org.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación* (284), 133-158. https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista.../re284.html

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Fundación Santillana.

Teixeira da Silva, V. L. y Nista, V. L. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação, 23*(2), 191-211.

Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 6*(1), 279-295.

Todd, N. A. (2010). *Support Teachers, Learning Difficulties and Secondary School Culture* [tesis doctoral, Queensland University of Technology]. https://eprints.qut.edu.au/45779/1/Nicole_Todd_Thesis.pdf.

Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. IIDH.

Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación.* Intermón Oxfam.

Umpierrez, S. (2017). *El itinerario de la innovación pedagógica. Análisis de experiencias didácticas en ciencias experimentales de la formación inicial docente en Uruguay* [tesis doctoral, Universidad ORT Uruguay]. https://ie.ort.edu.uy/publicaciones/tesis

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/1778495.pdf

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Uriarte, D. (2013). *Curso de Derechos Humanos y sus garantías.* Fundación de Cultura Universitaria.

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica.* PREAL.

Vaillant, D. (2013). La inclusión de niños y jóvenes "vulnerabilizados": un reto para el profesorado. *Aula de Innovación Educativa,* (220), 35-40.

Vaillant, D. y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de investigación educativa, 3*(18), 11-30.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente.* Narcea.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Síntesis.

Valsilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa. http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf

Vázquez, M. I. (2014, mayo). *Propuesta metodológica para analizar aspectos de la cultura asociados al desarrollo organizacional.* Artículo presentado en III Congreso Internacional EDO. Barcelona, España.

Vázquez, M.I. y Borgia, F. (2014). *Educación en Uruguay: principales ejes actuales de discusión.* AGEV; OPP; Observatorio Uruguay de Políticas Públicas. http://agev.opp.gub.uy/observatorio_docs/publico/discusion_politicas_educacion_uruguay_2014.pdf

Vázquez, M.I. (2015). El enfoque cualitativo en la comprensión de los procesos de cambio en educación. *Revista de Investigaciones UNAD, 14*(2), 9-18. https://doi.org/10.22490/25391887.1452

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.* Trotta.

Vélez Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M.I. y Sanz Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista*

Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 9 (3), 75-94. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986222

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay.* ANEP.

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología Conocimiento y Sociedad, 4*(2), 237-260. https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243/227

Yuni, J y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2.ª ed.). Brujas.

ANEXOS

ANEXO 1

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A DOCENTES EGRESADOS DEL PLAN 2008 DE FORMACÍON INICIAL[1]

- ¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?

- ¿Qué opinión te/le merece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?

- ¿Cómo considera/s que deben ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?

- ¿Estudiantes con qué dificultades ha/s encontrado en estos años de ejercicio profesional?

- ¿Cómo ha/s orientado tu/su práctica de aula para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje?

- ¿Cuál es la valoración y las apreciaciones que puede/s realizar si piensa/s en la formación recibida y las prácticas efectivas en estos años de desempeño profesional?

- ¿Considera/s qué hay necesidad de cambios en el trayecto de formación inicial para mejorar las aspiraciones de inclusión de estos estudiantes? ¿En qué se/te basa/s para emitir esa opinión?

- ¿Considera/s que son necesarios cambios en los espacios en que se/te ha/s desempeñado posteriormente al egreso, teniendo en cuenta la realidad que ha/s encontrado?

[1] Previa introducción explicativa y obtención del consentimiento informado como requiere la ley n° 18.331.

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A PRACTICANTES DE CUARTO AÑO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL PLAN 2008[2]

- ¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?

- ¿Qué opinión te/le merece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?

- ¿Cuáles son tus/sus apreciaciones acerca del Seminario de Dificultades de Aprendizaje qué está/s finalizando o ha/s finalizado?

- ¿De qué forma considera/s ha incidido en el desempeño de la práctica autónoma el haber cursado el seminario?

- ¿Estudiantes con qué dificultades ha/s encontrado en este año de práctica profesional?

- ¿Cómo ha/s orientado tu/su práctica para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje?

- ¿Cómo percibe/s (en cualquier aspecto) a la institución en la que estás finalizando la práctica pre profesional en lo que respecta a la inclusión de estos estudiantes?

- ¿Cuáles considera/s que han sido, en general, los aportes de estos cuatro años de formación para poder atender a los estudiantes con dificultades de aprendizaje?

- ¿Cómo percibe/s el ejercicio profesional futuro a sabiendas de que las prácticas deben ser inclusivas?

- ¿Cómo considera/s que deben ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?

[2] Previa introducción explicativa y obtención del consentimiento informado como requiere la ley n° 18.331.

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A DIRECTORES DE INSTITUTOS DE FORMACIÓN (IPA, CERPs)[3]

- ¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?

- ¿Qué opinión te/le merece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?

- ¿Considera/s que debe existir un perfil de egreso para la inclusión? ¿Cuáles serían las peculiaridades de ese perfil?

- ¿Cómo considera/s que deben ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?

- ¿Cómo valora/s la propuesta curricular actual para la formación de docentes que deben desempeñarse con prácticas inclusivas de las dificultades de aprendizaje?

- ¿Cómo considera/s que debería ser la propuesta de formación inicial futura tanto a nivel de diseño como de desarrollo curricular?

[3] Previa introducción explicativa y obtención del consentimiento informado como requiere la ley n° 18.331.

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A PROFESORES DEL SEMINARIO DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE[4]

- ¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?

- ¿Qué busca/s como docente del Seminario de Dificultades de Aprendizaje?

- ¿Cómo orienta/s la/s propuesta educativas en el mismo?

- ¿Considera/s que debe existir un perfil de egreso para la inclusión? ¿Cuáles serían las peculiaridades de ese perfil?

- ¿Qué valoración realiza/s acerca de los aportes del seminario para la formación de los futuros docentes?

- ¿Cómo considera/s que debería ser la propuesta de formación futura tanto a nivel de diseño como de desarrollo curricular?

- ¿Cómo considera/s que deben ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?

[4] Previa introducción explicativa y obtención del consentimiento informado como requiere la ley n° 18.331.

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A PROFESORES DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL [5]

- ¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?

- ¿Qué opinión te/le merece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?

- ¿Considera/s que desde la materia en que específicamente se/te desempeña/s aporta (o puede aportar) para la inclusión de estos estudiantes?

- ¿Qué dificultades de aprendizaje considera/s son las más presentes en la actualidad en los espacios educativos?

- ¿Considera/s que debe existir un perfil de egreso para la inclusión? ¿Cuáles serían las peculiaridades de ese perfil?

- ¿Cómo valora/s la propuesta curricular actual para la formación de docentes que deben desempeñarse con prácticas inclusivas de las dificultades de aprendizaje?

- ¿Cómo considera/s que debería ser la propuesta de formación futura tanto a nivel de diseño como de desarrollo curricular?

- ¿Cómo considera/s que deben ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?

[5] Previa introducción explicativa y obtención del consentimiento informado como requiere la ley n° 18.331.

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A ADSCRIPTOS (U OTRAS FIGURAS CERCANAS A DOCENTES Y ESTUDIANTES) DE EDUCACIÓN MEDIA (DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL O DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA)[6]

- ¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?

- ¿Qué opinión te/le merece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?

- ¿Cómo aprecia/s la atención de los estudiantes con dificultades de aprendizaje por parte de los docentes noveles[7]?

- ¿Qué dificultades de aprendizaje percibe/s como más recurrentes desde los datos que le llegan al desempeñar su rol?

- ¿Considera/s que debe existir un perfil de egreso para la inclusión? ¿Cuáles serían las peculiaridades de ese perfil?

- ¿Qué casos específicos de dificultades de estudiantes recuerda y cómo fueron (o están siendo) manejados?

- ¿Cómo considera/s que deben ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?

[6] Previa introducción explicativa y obtención del consentimiento informado como requiere la ley n° 18.331.
[7] Con la precisión o aclaración concomitante de cuáles son ellos.

ANEXO 2

OBJETIVOS & INSUMOS ESPERADOS

Objetivos específicos:

- Identificar cómo se están desarrollando los procesos de enseñanza en la formación docente inicial actual, para la educación inclusiva de los estudiantes con dificultades de aprendizaje a nivel medio.
- Describir las concepciones y representaciones que sobre el trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizajes tienen, los aspirantes a profesores de enseñanza media que están finalizando su formación inicial con el Plan 2008, los que ya son egresados del mismo, y los actores implicados en su formación.
- Analizar los aportes de la formación inicial para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje a partir de la mirada del ejercicio profesional en instituciones de enseñanza media.
- Definir elementos congruentes e incongruentes con la inclusión tanto en la formación inicial como en el desempeño efectivo de los docentes noveles.

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A DOCENTES EGRESADOS DEL PLAN 2008 DE FORMACÍON INICIAL

Preguntas	Busca insumos para responder principalmente:				Revisión/obs.
	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Por pruebe
¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?	X	X	X	X	Agregar: ¿Cómo ha/n orientado tu/s prácticas de cara a la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje?
¿Qué opinión te/le merece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?		X	X		
¿Cómo considera/s que deberían ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?		X			
¿Estudiantes con qué dificultades ha/s encontrado en estos años de ejercicio profesional?		X			
¿Cuál es la valoración y las apreciaciones que puede/s realizar si piensa/s en la formación recibida y las prácticas efectivas en estos años de desempeño profesional?			X		
¿Considera/s qué hay necesidad de cambios en el trayecto de formación inicial para mejorar las expectativas de inclusión de estos estudiantes? ¿En qué/es te basa/s para emitir esa opinión?			X		
¿Considera/s que son necesarios cambios en los espacios en que se/le ha/s desempeñado posteriormente al egreso, teniendo en cuenta la realidad que ha/s encontrado?			X	X	

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A PRACTICANTES DE CUARTO AÑO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL PLAN 2008

Preguntas	Busca insumos para responder principalmente:				Revisión/obs.
	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Por prueba
¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?	X	X	X	X	Decisión para no modificar ninguno o no. Agrega: ¿Cuáles son tus/sus expectativas acerca del seminario de D.A? ¿Cómo hiciste/hizo para pensar a estudiantes con D. A.?
¿Qué opinión te/le merece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?		X	X		
¿De qué forma considera/s ha incidido en el desempeño de la práctica autónoma el haber cursado el seminario?			X		
¿Estudiantes con qué dificultades ha/s encontrado en este año de práctica profesional?		X			
¿Cómo percibe/s (en cualquier aspecto) a la institución en la que estás finalizando la práctica pre profesional en lo que respecta a la inclusión de estos estudiantes?			X	X	
¿Cuáles considera/s que han sido, en general, los aportes de estos cuatro años de formación para poder atender a los estudiantes con dificultades de aprendizaje?			X	X	
¿Cómo percibe/s el ejercicio profesional futuro a sabiendas de que las prácticas deben ser inclusivas?			X		
¿Cómo considera/s que deben ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?		X	X		

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A DIRECTORES DE INSTITUTOS DE FORMACIÓN (IPA, CERPs)

Preguntas	Busca insumos para responder principalmente:				Revisión/obs.
	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Desde la empiria
¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?	X	X	X	X	Cualquiera en la bandeja integrante no se desvía a diseño general, para lo que se agrega "inicial"
¿Qué opinión te/le merece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?		X		X	
¿Considera/s que debe existir un perfil de egreso para la inclusión? ¿Cuáles serían las peculiaridades de ese perfil?		X			
¿Cómo considera/s que deben ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?		X			
¿Cómo valora/s la propuesta curricular actual para la formación de docentes que deben desempeñarse con prácticas inclusivas de las dificultades de aprendizaje?	X			X	
¿Cómo considera/s que debería ser la propuesta de formación inicial futura tanto a nivel de diseño como de desarrollo curricular?		X		X	

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A PROFESORES DEL SEMINARIO DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Preguntas	Busca insumos para responder principalmente				Revisión/obs.
	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Desde la empiria
¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?	X	X	X	X	Se agrega: ¿Cómo valoraría o evaluaría/s acerca de los aportes del seminario para la formación de los futuros docentes?
¿Qué busca/s como docente del Seminario de Dificultades de Aprendizaje?			X	X	
¿Cómo orienta/s la/s propuesta educativas en el mismo?		X			
¿Considera/s que debe existir un perfil de egreso para la inclusión? ¿Cuáles serían las peculiaridades de ese perfil?		X			
Qué valoración realiza/s acerca de los posibles aportes del Seminario para la formación de los futuros docentes?	X			X	
¿Cómo considera/s que debería ser la propuesta de formación futura tanto a nivel de diseño como de desarrollo curricular?	X			X	
¿Cómo considera/s que deben ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?		X			

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A PROFESORES DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Preguntas	Busca insumos para responder principalmente				Revisión/obs
	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Por prueba
¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?	X	X	X	X	Preguntas para un posible investigador uso.
¿Qué opinión te/le merece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?		X		X	
¿Considera/s que desde la materia en que específicamente se/te desempeña/s aporta (o puede aportar) para la inclusión de estos estudiantes?	X	X		X	
¿Qué dificultades de aprendizaje considera/s son las más presentes en la actualidad en los espacios educativos?		X			
¿Considera/s que debe existir un perfil de egreso para la inclusión? ¿Cuáles serían las peculiaridades de ese perfil?		X			
¿Cómo valora/s la propuesta curricular actual para la formación de docentes que deben desempeñarse con prácticas inclusivas de las dificultades de aprendizaje?	X			X	
¿Cómo considera/s que debería ser la propuesta de formación futura tanto a nivel de diseño como de desarrollo curricular?	X			X	
¿Cómo considera/s que deben ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?		X			

PREGUNTAS GUÍA PARA ENTREVISTAS A ADSCRIPTOS (U OTRAS FIGURAS CERCANAS A DOCENTES Y ESTUDIANTES) DE EDUCACIÓN MEDIA (DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL O DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA)

Preguntas	Busca insumos para responder principalmente				Revisión
	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Desde la empiria
¿Cómo percibe/s la búsqueda de inclusión que se propone el sistema educativo en la actualidad?	X	X	X	X	Se abren interrogantes a raíz
¿Qué opinión te/le merece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje?		X		X	
¿Cómo aprecia/s la atención de los estudiantes con dificultades de aprendizaje por parte de los docentes noveles? *con la precisión o aclaración concomitante de cuáles son ellos		X		X	
¿Qué dificultades de aprendizaje percibe/s como más recurrentes desde los datos que le llegan al desempeñar su rol?		X			
¿Considera/s que debe existir un perfil de egreso para la inclusión? ¿Cuáles serían las peculiaridades de ese perfil?		X			
¿Qué casos específicos de dificultades de estudiantes recuerda y cómo fueron (o están siendo) manejados?	X			X	
¿Cómo considera/s que deberían ser tratadas las diferencias en los espacios educativos?		X		X	

ANEXO 3

RELATORÍA ACTIVIDADES DE CAMPO: ENTREVISTAS

	Actor entrevistado	Institución/ Contexto	Estrato	Audio/s: cantidad	Código	Fecha de realización	Observaciones
1	Autoridad subsistema de formación	----------	--------	1	EE0	13/06/16	Entrevista exploratoria. Realizada en la sede del CFE, Montevideo
2	Director/a	1	C	1	EC11	29/06/17	
3	Docente otras	1	E	1	EE1P	04/07/17	Prueba/Geografía
4	Egresado	1	A	3	EA(1)1P	06/07/17	Prueba
5	Doc. Sem. D.	1	D	1	ED11	17/07/17	
6	Doc. Sem. D.	1	D	1	ED12	21/07/17	
7	Doente otras	2	E	1	EE21	27/07/17	Literatura
8	Doc. Sem. D.	2	D	2	ED23	28/07/17	Alineado
9	Doc. Sem. D.	2	D	1	ED24	28/07/17	Contestataria
10	Prac. Cuarto	1	B	1	EB1P	02/08/17	Prueba/Sociología
11	Actor inst. media	1	F	1	EF11	21/08/17	Profesor Orientador Pedagógico (POP) CES
12	Doc. Sem. D.	2	D	2	ED25	31/08/17	
13	Prac. Cuarto	2	B	1	EB21	31/08/17	Comunicación Visual
14	Prac. Cuarto	2	B	1	EB22	31/08/17	Química
15	Prac. Cuarto	2	B	2	EB23	01/09/17	Historia

16	Director/a	2	C	----	EC22	03/09/17*	*Recibido vía mail en la fecha
17	Prac. Cuarto	3	B	1	EB34	11/09/17	Geografía
18	Prac. Cuarto	3	B	1	EB35	11/09/17	Química
19	Prac. Cuarto	3	B	1	EB36	11/09/17	Comunicación Visual
20	Docente otras	3	E	1	EE32	11/09/17	Sociología
21	Doc. Sem. D.	3	D	1	ED36	12/09/17	
22	Docente otras	3	E	1	EE33	12/09/17	Literatura
23	Prac. Cuarto	1	B	1	EB17	02/10/17	Inglés
24	Prac. Cuarto	1	B	1	EB18	03/10/17	Matemática
25	Docente otras	1	E	1	EE14	14/12/17	Física
26	Egresado	1	A	1	EA(1)11	05/02/18	Historia
27	Egresado	1	A	1	EA(1)12	19/04/18	Literatura
28	Egresado	1	A	1	EA(1)13	23/04/18	Matemática
29	Docente otras	1	E	1	EE15	24/04/18	Biología
30	Egresado	1	A	1	EA(2)14	27/04/18	Derecho
31	Director/a	3	C	2	EC33	16/05/18	
32	Actor inst. media	3	F	1	EF32	16/05/18	Adscripto/a CETP
33	Docente otras	3	E	1	EE36	16/05/18	Matemática
34	Egresado	3	A	1	EA(2)35	17/05/18	Informática
35	Egresado	3	A	2	EA(2)36	17/05/18	Mecánica
36	Actor inst. media	3	F	1	EF33	17/05/18	Adscripto/a CETP
37	Egresado	3	A	1	EA(2)37	18/05/18	Electrónica

38	Egresado	3	A	1	EA(1)38	18/05/18	Inglés
39	Actor inst. media	1	F	2	EF14	22/05/18	Adscripto/a CETP
40	Egresado	1	A	1	EA(2)19	23/05/18	Literatura
41	Egresado	1	A	1	EA(2)110	23/05/18	Geografía
42	Actor inst. media	2	F	1	EF25	04/06/18	Adscripto/a CES
43	Actor inst. media	2	F	2	EF26	04/06/18	Educador/a Social CETP
44	Egresado	2	A	1	EA(1)211	04/06/18	Química
45	Egresado	2	A	1	EA(2)212	05/06/18	Matemática
46	Egresado	2	A	2	EA(1)213	05/06/18	Idioma Español
47	Egresado	2	A	1	EA(1)214	06/06/18	Física
48	Actor inst. media	2	F	1	EF27	07/06/18	Profesor Orientador Pedagógico (POP) CES
49	Egresado	3	A	1	EA(1)315	11/06/18	Biología
50	Egresado	3	A	1	EA(1)316	11/06/18	Sociología
51	Egresado	2	A	1	EA(2)217	20/06/18	Educación Musical
52	Egresado	2	A	1	EA(2)218	20/06/18	Biología
53	Referente en Inclusión y Diversidad	----------	----------	1	ER1	31/08/18	Entrevista emergente. Actor nombrado en el proceso (Acta7, Res. 22 de 2017)
54	Prac. Cuarto 2018	3	B	1	EB39_18	2018	Entrevista emergente. Practicante con seminario “Aprendizaje e Inclusión” (Acta 31, Res. 40 de 2017).
55	Prac. Cuarto 2018	3	B	1	EB310_18	2018	Entrevista emergente. Ídem anterior
56	Prac. Cuarto 2018	1	B	1	EB111_18	2018	Entrevista emergente. Ídem anterior
57	Prac. Cuarto 2018	1	B	1	EB112_18	2018	Entrevista emergente. Ídem anterior

58	Prac. Cuarto 2018	2	B	1	EB213_18	2018	Entrevista emergente. Ídem anterior

ANEXO 4

Percepciones y opiniones de egresados del Plan 2008 de formación docente

Revisiones pos validación por expertos

PARTE A: SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	
Propuesta original	**Revisión**
1. Es clara para mí la diferencia entre una propuesta de integración educativa y una propuesta de inclusión educativa.	Tengo claro cuál es la diferencia entre integración educativa e inclusión educativa.
2. Me parece que la educación inclusiva debe ser una meta de todo espacio educativo, independientemente del nivel del que se hable (primaria, secundaria, etc.).	Eliminada. Se desdobla en 13 y 14 luego de la revisión.
3. Aunque en la realidad de la educación media actual no se logra una real educación inclusiva, sus instituciones igual deben ser inclusivas.	Aunque todo parece indicar que en la educación media actual no se logra una educación inclusiva, sus instituciones igual deben propiciar la inclusión por todos los medios.
4. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje siempre deben ser recibidos y atendidos en sus procesos de aprendizaje por las instituciones de enseñanza media comunes.	Los estudiantes con dificultades de aprendizaje deben ser recibidos por las instituciones de enseñanza media comunes, para desarrollar en ellas sus procesos de aprendizaje.
5. Es más conveniente que los estudiantes con dificultades de aprendizaje sean recibidos y atendidos en sus procesos de aprendizaje por otras instituciones y no por las comunes.	Los estudiantes con dificultades de aprendizaje deben ser recibidos y desarrollar sus procesos de aprendizaje en instituciones especializadas, no en las comunes.
6. La presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas enlentece, o interfiere casi siempre de alguna forma el aprendizaje de los demás.	La presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas interfiere casi siempre de alguna forma el aprendizaje de los demás.

7. Los mayores beneficiarios de una educación inclusiva de las dificultades de aprendizajes son los portadores de esas dificultades.	Los más beneficiados con las propuestas que buscan la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizajes, son estos mismos estudiantes.
8. El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes o regulares, es la formación académica en la formación inicial en todas las dificultades de aprendizajes ya conocidas y estudiadas por los especialistas.	El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes, es la formación en materia de dificultades de aprendizaje en la carrera docente.
9. El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes o regulares, es la formación continua.	El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes, es la formación continua.
10. Es responsabilidad individual de los docentes formarse continuamente para la inclusión.	Es responsabilidad individual de los docentes formarse continuamente para la inclusión
11. Es responsabilidad del sistema formar constantemente a los docentes para la inclusión.	Es responsabilidad del sistema educativo formar constantemente a los docentes para la inclusión.
12. No estoy de acuerdo con la educación inclusiva porque ella implica un trabajo individualizado que el sistema actual no lo puede brindar.	Solamente se debiera buscar la inclusión cuando el sistema educativo permitiera un trabajo más individualizado con los educandos.
13. Me parece que sería necesario que en las instituciones de enseñanza media se estableciera un máximo de estudiantes con dificultades de aprendizaje por aulas.	Sería necesario que en las instituciones de enseñanza media se estableciera un máximo de estudiantes con dificultades de aprendizaje por aulas.
14. Considero que se debe buscar la inclusión solo hasta cierto nivel de enseñanza media, pero no en los más altos, esto es en Primer Ciclo pero no en Bachillerato.	Se debe buscar la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en Ciclo Básico.
	Es necesario buscar la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en Bachillerato.
15. Un docente que tiene en su o sus clases estudiantes con dificultades de aprendizaje tiene que ser salarialmente recompensado. Esto es, debe recibir un salario más alto.	Un docente que tiene estudiantes con dificultades de aprendizaje en sus aulas debe recibir un salario más alto.

Utiliza este espacio para realizar cualquier aclaración que estimes conveniente sobre los temas a los que refieren las afirmaciones que anteceden, o para ampliar alguna respuesta, si lo consideras necesario.

PARTE B: SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA	
Propuesta original	**Revisión**
1. El seminario "Dificultades de Aprendizaje" presente en el currículum de formación inicial me ha aportado satisfactoriamente para atender los casos de dificultades de aprendizaje encontrados en estos años de ejercicio profesional.	El seminario "Dificultades de Aprendizaje", presente en el currículum de formación inicial, me ha aportado la formación necesaria para trabajar con los casos de dificultades de aprendizaje encontrados en estos años de ejercicio profesional.
2. El seminario "Dificultades de Aprendizaje" me ha permitido identificar casos de estudiantes con dificultades en los diferentes grupos en que me he desempeñado hasta el momento.	El seminario "Dificultades de Aprendizaje" me ha permitido identificar casos de estudiantes con dificultades en los diferentes grupos en que me he desempeñado hasta el momento.
3. Las asignaturas teóricas específicas de la disciplina en que me formé me brindaron insumos o aportes para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje, a posteriori el egreso.	Las asignaturas teóricas específicas de la disciplina en que me formé me brindaron aportes para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.
4. La asignatura Didáctica me ha brindado aportes importantes para mi formación en cuanto al desarrollo de prácticas inclusivas.	La asignatura Didáctica me ha brindado aportes para el desarrollo en el aula de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.
5. Las asignaturas teóricas del Núcleo de Formación Profesional Común (comúnmente llamadas "del tronco") del Plan 2008, me brindaron insumos o aportes para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje, a posteriori el egreso.	Las asignaturas teóricas del Núcleo de Formación Profesional Común (comúnmente llamadas "del tronco") me brindaron aportes para el desarrollo en el aula, de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.

6. Considero que los profesores/as de Didáctica de mi formación inicial tenían una formación que apuntalaba el desarrollo de prácticas inclusivas.	Los profesores de Didáctica de mi formación inicial tenían una formación que les permitía auxiliarme en el desarrollo de prácticas inclusivas.
7. Los docentes de mi formación inicial, implementaban comúnmente propuestas de trabajo que atendían las diferencias cognitivas presentes en el aula.	Los docentes de mi formación inicial, implementaban comúnmente propuestas de trabajo que atendían las diferencias cognitivas presentes en el aula.
8. Durante mi trayecto de formación inicial recibí otro tipo de apoyo (material, humano, formativo, etc.) que pese a no hacer parte del Plan 2008, ha sido relevante para mi formación en inclusión[8].	Además de la formación recibida a través del Plan 2008, mientras cursé mi carrera recibí otro tipo de apoyo (material, humano, etc.) que me resultó fundamental. (Cité ejemplos, si desea, en el cuadro final)
9. En alguno de los cuatro años de formación inicial, tuve docentes (no compañeros) que tenían alguna dificultad de aprendizaje.	En alguno de los cuatro años de formación inicial, tuve la percepción de que algunos de mis docentes formadores, tenían alguna dificultad de aprendizaje.
10. En estos años de formación he recibido una mejor formación en TICs que en inclusión.	La formación en TICs que he recibido me ha ayudado a desarrollar prácticas educativas más inclusivas.
11. De acuerdo a lo que he vivenciado en la práctica hasta ahora puedo afirmar que si tuviera la posibilidad de elegir en años próximos, elegiría grupos que no tuvieran estudiantes con dificultades de aprendizaje.	Se reubica en la sección siguiente
12. En general considero que ha sido satisfactoria la formación recibida en los cuatro años de formación del Plan 2008 para un desempeño futuro con estudiantes con dificultades de aprendizaje.	En general considero que puedo trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje gracias a los conocimientos y competencias adquiridas durante los cuatro años de formación con el Plan 2008.
Utiliza este espacio para realizar cualquier aclaración que estimes conveniente sobre los temas a los que refieren las afirmaciones que anteceden, o para ampliar alguna respuesta, si lo consideras necesario.	

[8] Caso te inclines por alguno de los grados de acuerdo de la escala y si deseas puedes citar un ejemplo o más en el cuadro que aparece al final.

PARTE C: SOBRE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA MEDIA Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL EFECTIVO	
Propuesta original	**Revisión**
1. En los centros educativos en los que me he desempeñado profesionalmente a posteriori el egreso, he recibido apoyo institucional para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje.	En los centros educativos en los que me he desempeñado profesionalmente, he recibido apoyo institucional para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje.
2. En las instituciones en las que me he desempeñado profesionalmente existen acciones para prevenir, disminuir o evitar posibles discriminaciones, cualquiera sea el factor que la ocasiona.	En las instituciones en que me he desempeñado profesionalmente existen acciones para prevenir posibles discriminaciones, cualquiera sea el factor que la ocasiona.
3. Las instituciones en que he trabajado me han brindado previamente información sobre los casos con dificultades de aprendizaje ya diagnosticados.	En las instituciones en que he trabajado se me ha brindado información sobre los casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje ya diagnosticados, con una antelación que me permitió desarrollar procesos de enseñanza basados en esa información.
4. Ha sido común en los centros de enseñanza media en que me he desempeñado encontrar casos no diagnosticados que deberían haber sido objeto de mayor atención y/o diagnóstico.	En las instituciones en que me he desempeñado he encontrado casos no diagnosticados a los que se debiera haber brindado más atención.
5. En las instituciones en las que me he desempeñado profesionalmente se trabaja colectivamente (entendido como contrario a individualmente) para mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades de aprendizaje (entre pares docentes, docentes y dirección, docente y psicólogos, etc.).	En las instituciones en las que me he desempeñado profesionalmente se trabaja colaborativamente para mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.
6. Considero que en las instituciones en que he trabajado, la exclusión, por lo que se considera insuficiencia de aprendizajes, es un problema que preocupa y se toman medidas al respecto.	Eliminada

7. En general, considero que con mis propuestas de enseñanza logro ser inclusivo/a.	Eliminada
8. Me parece que las propuestas de enseñanza que he utilizado en estos años de vida profesional, son accesibles e involucraron a todos los estudiantes.	Las propuestas de enseñanza que he utilizado en estos años de vida profesional han sido accesibles para todos los estudiantes.
9. En mis aulas en general opto por implementar propuestas generales (iguales para todos) realizando luego evaluaciones diferenciales.	En mis aulas en general opto por implementar propuestas iguales para todos, realizando luego evaluaciones diferenciales, de acuerdo a las peculiaridades de cada uno.
10. Cuando a un estudiante el sistema determina que debe realizársele adecuaciones curriculares lo tengo presente solo a efecto de las evaluaciones.	Cuando a un estudiante el sistema determina que debe realizársele adecuaciones curriculares lo tengo presente solo a efecto de las evaluaciones.
11. Ante la realidad estudiantil que he encontrado en el aula en estos años de ejercicio profesional, he optado por disminuir la exigencia en cuanto a contenidos disciplinares.	Ante la realidad estudiantil que he encontrado en el aula en estos años de ejercicio profesional, he optado por disminuir la exigencia en cuanto a contenidos disciplinares.
12. Considero que logro realizar adaptaciones curriculares que son favorecedoras de los aprendizajes de mis estudiantes.	Considero que logro realizar adaptaciones curriculares que son favorecedoras de los aprendizajes de mis estudiantes.
13. Para realizar las adecuaciones curriculares espero la resolución del sistema que avala su necesidad.	Para realizar las adecuaciones curriculares espero la resolución del sistema que avala su necesidad.
14. He percibido en alguna oportunidad que existe la concepción de que estudiantes que tienen la resolución expresa del sistema para que se les realice adecuaciones curriculares no deben ir a examen o se les debe asignar una calificación aceptable en las evaluaciones formales.	En estos años de trabajo, he percibido que existe la concepción de que hay que asignar una calificación aceptable a aquellos estudiantes que poseen resolución expresa del Consejo para que se les realice adecuaciones curriculares, independientemente de sus logros reales.
15. Considero que en general las adecuaciones curriculares se realizan más por exigencia de las Direcciones que por la convicción de los docentes.	Considero que las adecuaciones curriculares se realizan más por exigencia de las Direcciones que por la convicción de los docentes.
16. Considero que proponer actividades diferentes para los estudiantes con dificultades de aprendizaje les genera frustración al dejar en evidencia sus diferencias ante los demás compañeros.	Considero que proponer actividades diferentes para los estudiantes con dificultades de aprendizaje les genera frustración al dejar en evidencia sus diferencias ante los demás compañeros.

17. En general, en todas las instituciones en que he trabajado he contado con un equipo multidisciplinario que ha apoyado el desarrollo adecuado de mis prácticas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.	En general, en todas las instituciones en que he trabajado he contado con un equipo multidisciplinario que ha apoyado el desarrollo adecuado de mis prácticas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.
18. En mis propuestas de enseñanza busco siempre diferentes estrategias para cada uno de los temas.	En estos años de ejercicio profesional he utilizado diferentes estrategias didácticas para cada uno de los temas.
19. Es común encontrar en los espacios educativos medios, colegas que no están de acuerdo con la inclusión educativa.	Es común encontrar en los espacios educativos medios, colegas que no están de acuerdo con la inclusión educativa.
20.	En función de mi experiencia actual, y si tuviera la posibilidad de elegir, preferiría elegir grupos sin estudiantes con dificultades de aprendizaje. (Reubicada)
21. Considero que, en general, la formación recibida está en consonancia con la realidad que encontré en estos años de ejercicio profesional.	Considero que, en general, la formación inicial recibida está en consonancia con la realidad que encontré en estos años de ejercicio profesional.
Utiliza este espacio para realizar cualquier aclaración que estimes conveniente sobre los temas a los que refieren las afirmaciones que anteceden, o para ampliar alguna respuesta, si lo consideras necesario.	

Percepciones y opiniones de practicantes del último año de formación docente del Plan 2008

Revisiones pos validación expertos

PARTE A: SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	

Propuesta original	Revisión
16. En el momento de la formación en que me encuentro puedo afirmar que conozco las diferencias que existen entre una propuesta de integración educativa y una propuesta de inclusión educativa.	Tengo claro cuál es la diferencia entre integración educativa e inclusión educativa.
17. Me parece que la educación inclusiva debe ser una meta de todo espacio educativo, independientemente del nivel del que se hable (primaria, secundaria, etc.).	Eliminada. Se desdobla en la 13 y 14
18. Aunque en la realidad de la educación media actual no se logra una real educación inclusiva, sus instituciones igual deben ser inclusivas.	Aunque todo parece indicar que en la educación media actual no se logra una educación inclusiva, sus instituciones igual deben propiciar la inclusión por todos los medios.
19. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje siempre deben ser recibidos y atendidos en sus procesos de aprendizaje por las instituciones de enseñanza media comunes.	Los estudiantes con dificultades de aprendizaje deben ser recibidos por las instituciones de enseñanza media comunes, para desarrollar en ellas sus procesos de aprendizaje.
20. Es más conveniente que los estudiantes con dificultades de aprendizaje sean recibidos y atendidos en sus procesos de aprendizaje por otras instituciones y no por las comunes.	Los estudiantes con dificultades de aprendizaje deben ser recibidos y desarrollar sus procesos de aprendizaje en instituciones especializadas, no en las comunes.
21. La presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas enlentece, o interfiere casi siempre de alguna forma el aprendizaje de los demás.	La presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas interfiere casi siempre de alguna forma el aprendizaje de los demás.
22. Los mayores beneficiarios de una educación inclusiva de las dificultades de aprendizajes son los portadores de esas dificultades.	Los más beneficiados con las propuestas que buscan la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizajes, son estos mismos estudiantes.
23. El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes o regulares, es la formación académica en la formación inicial en todas las dificultades de aprendizajes ya conocidas y estudiadas por los especialistas.	El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes, es la formación en materia de dificultades de aprendizaje en la carrera docente.

24. El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes o regulares, es la formación continua.	El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes, es la formación continua.
25. Es responsabilidad individual de los docentes formarse continuamente para la inclusión.	Es responsabilidad individual de los docentes formarse continuamente para la inclusión.
26. Es responsabilidad del sistema formar constantemente a los docentes para la inclusión.	Es responsabilidad del sistema educativo formar constantemente a los docentes para la inclusión.
27. No estoy de acuerdo con la educación inclusiva porque ella implica un trabajo individualizado que el sistema actual no lo puede brindar.	Solamente se debiera buscar la inclusión cuando el sistema educativo permitiera un trabajo más individualizado con los educandos.
28. Me parece que sería necesario que en las instituciones de enseñanza media se estableciera un máximo de estudiantes con dificultades de aprendizaje por aulas.	Sería necesario que en las instituciones de enseñanza media se estableciera un máximo de estudiantes con dificultades de aprendizaje por aulas.
29. Considero que se debe buscar la inclusión solo hasta cierto nivel de enseñanza media, pero no en los más altos, esto es en Primer Ciclo pero no en Bachillerato.	Se debe buscar la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en Ciclo Básico. Es necesario buscar la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en Bachillerato.
30. Un docente que tiene en su o sus clases estudiantes con dificultades de aprendizaje tiene que ser salarialmente recompensado. Esto es, debe recibir un salario más alto.	Un docente que tiene estudiantes con dificultades de aprendizaje en sus aulas debe recibir un salario más alto.
Utiliza este espacio para realizar cualquier aclaración que estimes conveniente sobre los temas a los que refieren las afirmaciones que anteceden, o para ampliar alguna respuesta, si lo consideras necesario.	

PARTE B: SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Propuesta original	Revisión
13. El seminario “Aprendizaje e Inclusión”, que ha sustituido este año el de “Dificultades de Aprendizaje” me ha aportado satisfactoriamente para atender los casos de dificultades de aprendizaje encontradas en el aula en la práctica que estoy realizando.	El seminario “Aprendizaje e Inclusión”, me ha aportado la formación necesaria para atender los casos de dificultades de aprendizaje encontradas en el aula en la práctica que estoy realizando.
14. El seminario “Aprendizaje e Inclusión” (o el de “Dificultades de Aprendizaje”) me ha permitido identificar casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el aula.	El seminario “Aprendizaje e Inclusión” me ha permitido identificar casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el aula.
15. Considero que el seminario “Aprendizaje e Inclusión” (o el de “Dificultades de Aprendizaje”) me ha aportado satisfactoriamente para mis posteriores prácticas inclusivas en el aula en los años próximos.	Considero que el seminario “Aprendizaje e Inclusión” me ha brindado los insumos necesarios para mis prácticas inclusivas en el aula en los años próximos.
16. Mi profesor/a del seminario “Aprendizaje e Inclusión” (o el de “Dificultades de Aprendizaje”) ha sido una figura crucial para las decisiones referidas a los procesos de enseñanza que implemento en el aula del grupo de práctica.	El docente del seminario “Aprendizaje e Inclusión” ha sido una figura crucial para las decisiones referidas a los procesos de enseñanza que implemento en el aula del grupo de práctica.
17. Considero que los que han sido mis profesores/as de Didáctica tienen una formación que permite apuntalar el desarrollo de prácticas inclusivas de los estudiantes de profesorado en los contextos de práctica.	Los profesores de Didáctica me han ayudado en el desarrollo de prácticas inclusivas con los estudiantes con dificultades de aprendizaje en los contextos de práctica.
18. Las asignaturas teóricas específicas de la disciplina en la que me estoy formando me han brindado insumos o aportes para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje en este año de práctica autónoma.	Las asignaturas teóricas específicas de la disciplina en que me estoy formando me han brindado aportes para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.
19. La asignatura Didáctica (de cualquier nivel) me ha brindado aportes importantes en cuanto al desarrollo de prácticas inclusivas.	La asignatura Didáctica me ha brindado aportes para el desarrollo en el aula de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.
20. Las asignaturas teóricas del Núcleo de Formación Profesional Común (comúnmente llamadas “del tronco”) del Plan 2008 me han	Las asignaturas teóricas del Núcleo de Formación Profesional Común (comúnmente llamadas “del tronco”) me brindaron aportes

brindado insumos o aportes para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.	para el desarrollo en el aula, de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.
21. Ha sido común durante este trayecto de formación inicial que estoy culminando, ver a mis docentes implementar propuestas de trabajo que atendían las diferencias cognitivas presentes en el aula.	Es común que mis docentes implementen propuestas de trabajo que atiendan las diferencias cognitivas presentes en el aula.
22. Durante mi trayecto de formación inicial he recibido otro tipo de apoyo (material, humano, formativo, etc.) que pese a no hacer parte del Plan 2008, ha sido relevante para mi formación en inclusión[9].	Además de la formación que estoy recibiendo a través del Plan 2008, he contado con otro tipo de apoyo (material, humano, etc.) que me está resultando fundamental. (Cité ejemplos, si desea, en el cuadro final).
23. En el trayecto de formación inicial que estoy por culminar (en esta institución de formación), he encontrado docentes (no compañeros) que tienen alguna dificultad de aprendizaje.	En estos cuatro años de formación inicial, tuve la percepción de que alguno de mis docentes formadores, tenían alguna dificultad de aprendizaje (dentro de las estrictamente conceptualizadas como tales)
24. En estos años de formación he recibido una mejor formación en TICs que en inclusión.	La formación en TICs que he recibido me ha ayudado a desarrollar prácticas educativas más inclusivas
25. De acuerdo a mi actual formación y de lo que he vivenciado en la práctica puedo afirmar que si tuviera la posibilidad de elegir en años próximos, elegiría grupos que no tuvieran estudiantes con dificultades de aprendizaje.	Se reubica en la siguiente sección.
26. En general considero que ha sido satisfactoria la formación recibida en estos cuatro años de formación del Plan 2008 para un desempeño futuro con estudiantes con dificultades de aprendizaje.	En general considero que ha sido satisfactoria la formación recibida en estos cuatro años de formación del Plan 2008 para un desempeño futuro con estudiantes con dificultades de aprendizaje.
Utiliza este espacio para realizar cualquier aclaración que estimes conveniente sobre los temas a los que refieren las afirmaciones que anteceden, o para ampliar alguna respuesta, si lo consideras necesario.	

[9] Caso te inclines por alguno de los grados de acuerdo de la escala y si deseas puedes citar un ejemplo o más en el cuadro de observaciones.

PARTE C: SOBRE LAS INSTITUCIONES DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL AUTÓNOMAY EL DESEMPEÑO EN EL GRUPO DE PRÁCTICA	
Propuesta original	**Revisión**
22. En el centro en que realizo la práctica pre profesional he recibido apoyo institucional para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje.	En el centro en que realizo la práctica pre profesional he recibido apoyo institucional para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje.
23. En la institución que realizo la práctica existen apoyos institucionales para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje, pero por diversos motivos no hice uso de ellos.	Eliminada
24. En la institución en que realizo la práctica existen acciones para prevenir, disminuir o evitar posibles discriminaciones, cualquiera sea el factor que la ocasiona.	En la institución que realizo la práctica existen acciones para prevenir posibles discriminaciones, cualquiera sea el factor que la ocasiona.
25. La institución de práctica me ha brindado previamente información sobre los casos con dificultades de aprendizaje ya diagnosticados.	La institución de práctica me ha brindado información sobre los casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje ya diagnosticados, con una antelación que me permitió desarrollar procesos de enseñanza basados en esa información.
26. En la institución de práctica he encontrado casos no diagnosticados que deberían haber sido objeto de mayor atención y/o diagnóstico.	En la institución de práctica he encontrado casos no diagnosticados a los que se debiera haber brindado más atención.
27. En la institución de práctica se trabaja colectivamente (entendido como contrario a individualmente) para mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades de aprendizaje (entre pares docentes, docentes y dirección, docente y psicólogos, etc.).	En la institución de práctica se trabaja colaborativamente para mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.
28. En la institución de práctica la exclusión, por lo que se considera insuficiencia de aprendizajes, es un problema que preocupa y se toman medidas al respecto.	Eliminada
29. Considero que en este año de práctica he logrado ser inclusivo/a desde mis propuestas de enseñanza.	Eliminada

30. Me parece que las propuestas de enseñanza que he utilizado resultaron accesibles e involucraron a todos los estudiantes del grupo.	Las propuestas de enseñanza que he utilizado en la práctica han sido accesibles para todos los estudiantes.
31. En general, en este año de práctica he optado por implementar propuestas generales (iguales para todos) realizando luego evaluaciones diferenciales.	En este año de práctica he optado por implementar propuestas iguales para todos, realizando luego evaluaciones diferenciales, de acuerdo a las peculiaridades de cada uno.
32. Ante la realidad estudiantil que he encontrado en el aula he optado por disminuir la exigencia en cuanto a contenidos disciplinares.	Ante la realidad estudiantil que he encontrado en el aula he optado por disminuir la exigencia en cuanto a contenidos disciplinares.
33. En este año de práctica he realizado adaptaciones curriculares en alguna situación.	En este año de práctica he realizado adaptaciones curriculares.
34. En este año de práctica he utilizado diferentes estrategias para cada uno de los temas.	En este año de práctica he utilizado diferentes estrategias didácticas para cada uno de los temas.
35. En este año de práctica ha sido común encontrar en la institución de práctica colegas que no están de acuerdo con la inclusión educativa.	En este año de práctica ha sido común encontrar en la institución de práctica colegas que no están de acuerdo con la inclusión educativa.
36.	En función de mi experiencia actual, y si tuviera la posibilidad de elegir, preferiría elegir grupos sin estudiantes con dificultades de aprendizaje. (Reubicada)
37. Considero que, en general, la formación recibida está en consonancia con la realidad que encontré en la institución de práctica.	Considero que, en general, la formación inicial recibida está en consonancia con la realidad que encontré en la institución de práctica.
Utiliza este espacio para realizar cualquier aclaración que estimes conveniente sobre los temas a los que refieren las afirmaciones que anteceden, o para ampliar alguna respuesta, si lo consideras necesario.	

ANEXO 5

ENCUESTA A EGRESADOS DEL PLAN 2008 DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Este es un instrumento **ANÓNIMO** de recopilación de opiniones y percepciones. Pretende valorar diversos aspectos vinculados con la formación inicial brindada por el Plan 2008 y con el ejercicio profesional en instituciones de enseñanza media luego del egreso. El mismo se compone de **TRES PARTES** y al final de cada una de ellas aparece un **CUADRO** con el rótulo "**OBSERVACIONES",** para que lo completes con cualquier aclaración que estimes conveniente sobre el tema, o para ampliar alguna respuesta, si lo consideras necesario.

Se sugiere que primero realices una lectura general de cada parte para luego realizar las opciones correspondientes ítem por ítem y así sucesivamente.

La **CONFIDENCIALIDAD** de tus opciones y expresiones está garantizada por el anonimato, por la ética exigida y asumida por quien lleva adelante el proceso de investigación y por la ley 18.331. Recuerda además que tu colaboración sincera y reflexiva es lo realmente **IMPORTANTE**, ya que no existen respuestas correctas o incorrectas**.**

Se **AGRADECE ANTICIPADAMENTE** la colaboración que estás brindando, la que permitirá conocer un poco más de los procesos de iniciación de la docencia en Uruguay.

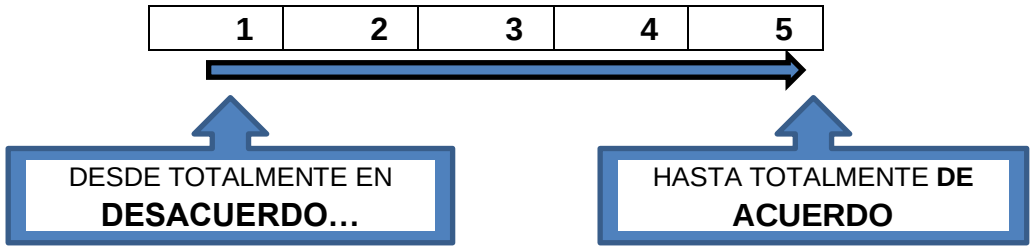
Antes de empezar escribe, por favor, estos tres datos:

A) Institución de formación inicial: _____

B) Subsistema/s donde se ha desempeñado laboralmente luego del egreso: _____

C) Disciplina de formación: _____ **Año de egreso:** _____

INDICA CON UNA X (EN TODOS LOS CASOS) TU GRADO DE DESACUERDO O ACUERDO CON LAS AFIRMACIONES QUE SE TE PRESENTAN A CONTINUACIÓN TENIENDO EN CUENTA LA ESCALA QUE SIGUE.



PARTE A: SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE						
AFIRMACIONES	D → A					
	1	2	3	4	5
1. Tengo claro cuál es la diferencia entre integración educativa e inclusión educativa.					
2. Aunque todo parece indicar que en la educación media actual no se logra una educación inclusiva, sus instituciones igual deben propiciar la inclusión por todos los medios.					
3. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje deben ser recibidos por las instituciones de enseñanza media comunes, para desarrollar en ellas sus procesos de aprendizaje.					
4. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje deben ser recibidos y desarrollar sus procesos de aprendizaje en instituciones especializadas, no en las comunes.					
5. La presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas interfiere casi siempre de alguna forma el aprendizaje de los demás.					
6. Los más beneficiados con las propuestas que buscan la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizajes, son estos mismos estudiantes.					
7. El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes, es la formación en materia de dificultades de aprendizaje en la carrera docente.					
8. El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes, es la formación continua.					
9. Es responsabilidad individual de los docentes formarse continuamente para la inclusión.					
10. Es responsabilidad del sistema educativo formar constantemente a los docentes para la inclusión.					

11. Solamente se debiera buscar la inclusión cuando el sistema educativo permitiera un trabajo más individualizado con los educandos.					
12. Sería necesario que en las instituciones de enseñanza media se estableciera un máximo de estudiantes con dificultades de aprendizaje por aulas.					
13. Se debe buscar la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en Ciclo Básico.					
14. Es necesario buscar la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en Bachillerato.					
15. Un docente que tiene estudiantes con dificultades de aprendizaje en sus aulas debe recibir un salario más alto.					
OBSERVACIONES:					

PARTE B: SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

AFIRMACIONES	**D → A**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. El seminario "Dificultades de Aprendizaje", presente en el currículum de formación inicial, me ha aportado la formación necesaria para trabajar con los casos de dificultades de aprendizaje encontrados en estos años de ejercicio profesional.					
2. El seminario "Dificultades de Aprendizaje" me ha permitido identificar casos de estudiantes con dificultades en los diferentes grupos en que me he desempeñado hasta el momento.					
3. Las asignaturas teóricas específicas de la disciplina en que me formé me brindaron aportes para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
4. La asignatura Didáctica me ha brindado aportes para el desarrollo en el aula de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
5. Las asignaturas teóricas del Núcleo de Formación Profesional Común (comúnmente llamadas "del tronco") me brindaron aportes para el desarrollo en el aula, de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
6. Los profesores de Didáctica de mi formación inicial tenían una formación que les permitía auxiliarme en el desarrollo de prácticas inclusivas.					
7. Los docentes de mi formación inicial, implementaban comúnmente propuestas de trabajo que atendían las diferencias cognitivas presentes en el aula.					
8. Además de la formación recibida a través del Plan 2008, mientras cursé mi carrera recibí otro tipo de apoyo (material, humano, etc.) que me resultó fundamental. (Cité ejemplos, si desea, en el cuadro final)					
9. En alguno de los cuatro años de formación inicial, tuve la percepción de que algunos de mis docentes formadores, tenía alguna dificultad de aprendizaje (dentro de las estrictamente conceptualizadas como tales).					
10. La formación en TICs que he recibido me ha ayudado a desarrollar prácticas educativas más inclusivas.					

11. En general considero que puedo trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje, gracias a los aportes recibidos durante los cuatro años de formación con el Plan 2008.					

OBSERVACIONES:

PARTE C: SOBRE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA MEDIA Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL EFECTIVO

AFIRMACIONES	D → A				
	1	2	3	4	5
1. En los centros educativos en los que me he desempeñado profesionalmente, he recibido apoyo institucional para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
2. En las instituciones en que me he desempeñado profesionalmente existen acciones para prevenir posibles discriminaciones, cualquiera sea el factor que la ocasiona.					
3. En las instituciones en que he trabajado, se me ha brindado información sobre los casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje ya diagnosticados, con una antelación que me permitió desarrollar procesos de enseñanza basados en esa información.					
4. En las instituciones en que me he desempeñado, he encontrado casos no diagnosticados a los que se debiera haber brindado más atención.					
5. En las instituciones en las que me he desempeñado profesionalmente, se trabaja colaborativamente para mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
6. Las propuestas de enseñanza que he utilizado en estos años de vida profesional han sido accesibles para todos los estudiantes.					
7. En mis aulas en general opto por implementar propuestas iguales para todos, realizando luego evaluaciones diferenciales, de acuerdo a las peculiaridades de cada uno.					
8. Cuando a un estudiante el sistema determina que debe realizársele adecuaciones curriculares lo tengo presente solo a efecto de las evaluaciones.					
9. Ante la realidad estudiantil que he encontrado en el aula en estos años de ejercicio profesional, he optado por disminuir la exigencia en cuanto a contenidos disciplinares.					
10. Considero que logro realizar adaptaciones curriculares que son favorecedoras de los aprendizajes de mis estudiantes.					
11. Para realizar las adecuaciones curriculares espero la resolución del sistema que avala su necesidad.					
12. En estos años de trabajo, he percibido que existe la concepción de que hay que asignar una calificación aceptable, a aquellos estudiantes que poseen resolución expresa del Consejo para que se les realice adecuaciones curriculares, independientemente de sus logros reales.					
13. Considero que las adecuaciones curriculares se realizan más por exigencia de las Direcciones que por la convicción de los docentes.					

14. Considero que proponer actividades diferentes para los estudiantes con dificultades de aprendizaje les genera frustración al dejar en evidencia sus diferencias ante los demás compañeros.					
15. En general, en todas las instituciones en que he trabajado he contado con un equipo multidisciplinario que ha apoyado el desarrollo adecuado de mis prácticas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
16. En estos años de ejercicio profesional he utilizado diferentes estrategias didácticas para cada uno de los temas.					
17. Es común encontrar en los espacios educativos medios, colegas que no están de acuerdo con la inclusión educativa.					
18. En función de mi experiencia actual, y si tuviera la posibilidad de elegir, preferiría elegir grupos sin estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
19. Considero que, en general, la formación inicial recibida es acorde a la realidad estudiantil que encontré en estos años de ejercicio profesional.					
OBSERVACIONES:					

¡MUCHÍSIMAS GRACIAS NUEVAMENTE POR TU TIEMPO Y TU COLABORACIÓN!

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE CUARTO PLAN 2008 DE FORMACIÓN DE PROFESORES.

Este es un instrumento **ANÓNIMO** de recopilación de opiniones y percepciones. Pretende valorar diversos aspectos vinculados con la formación inicial brindada por el Plan 2008 y con la práctica pre profesional que estás realizando. El mismo se compone de **TRES PARTES** y al final de cada una de ellas aparece un **CUADRO** con el rótulo "**OBSERVACIONES",** para que lo completes con cualquier aclaración que estimes conveniente sobre el tema, o para ampliar alguna respuesta, si lo consideras necesario.

Se sugiere que primero realices una lectura general de cada parte para luego realizar las opciones correspondientes ítem por ítem y así sucesivamente.

La **CONFIDENCIALIDAD** de tus opciones y expresiones está garantizada por el anonimato, por la ética exigida y asumida por quien lleva adelante el proceso de investigación y por la ley 18.331. Recuerda además que tu colaboración sincera y reflexiva es lo realmente **IMPORTANTE**, ya que no existen respuestas correctas o incorrectas**.**

Se **AGRADECE ANTICIPADAMENTE** la colaboración que estás brindando, la que permitirá conocer un poco más de los procesos de iniciación de la docencia en Uruguay.

Antes de empezar brinda, por favor, estos datos:

A) Institución de formación inicial (IPA, CERP): _____

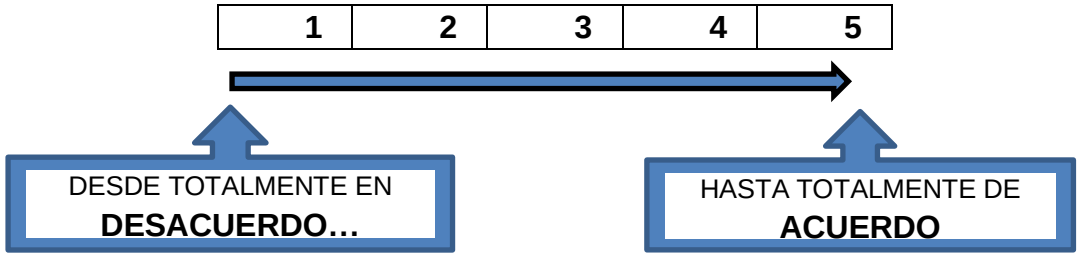
B) Subsistema donde realiza la práctica: _____

C) Disciplina que cursa: _____

D) Seminario cursado: Dificultades de Aprendizaje ☐

Aprendizaje e Inclusión ☐

INDICA CON UNA X (EN TODOS LOS CASOS) TU GRADO DE DESACUERDO O ACUERDO CON LAS AFIRMACIONES QUE SE TE PRESENTAN A CONTINUACIÓN, TENIENDO EN CUENTA LA ESCALA QUE SIGUE.



PARTE A: SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE					
AFIRMACIONES	**D → A**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Tengo claro cuál es la diferencia entre integración educativa e inclusión educativa.					
2. Aunque todo parece indicar que en la educación media actual no se logra una educación inclusiva, sus instituciones igual deben propiciar la inclusión por todos los medios.					
3. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje deben ser recibidos por las instituciones de enseñanza media comunes, para desarrollar en ellas sus procesos de aprendizaje.					
4. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje deben ser recibidos y desarrollar sus procesos de aprendizaje en instituciones especializadas, no en las comunes.					
5. La presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas interfiere casi siempre de alguna forma el aprendizaje de los demás.					
6. Los más beneficiados con las propuestas que buscan la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizajes, son estos mismos estudiantes.					
7. El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes, es la formación en materia de dificultades de aprendizaje en la carrera docente.					
8. El factor decisivo para que la inclusión sea posible, en instituciones comunes, es la formación continua.					
9. Es responsabilidad individual de los docentes formarse continuamente para la inclusión.					
10. Es responsabilidad del sistema educativo formar constantemente a los docentes para la inclusión.					
11. Solamente se debiera buscar la inclusión cuando el sistema educativo permitiera un trabajo más individualizado con los educandos.					
12. Sería necesario que en las instituciones de enseñanza media se estableciera un máximo de estudiantes con dificultades de aprendizaje por aulas.					
13. Se debe buscar la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en Ciclo Básico.					
14. Es necesario buscar la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en Bachillerato.					
15. Un docente que tiene estudiantes con dificultades de aprendizaje en sus aulas debe recibir un salario más alto.					
OBSERVACIONES:					

PARTE B: SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

AFIRMACIONES	D → A				
	1	2	3	4	5
1. El seminario "Aprendizaje e Inclusión" (o el de "Dificultades de Aprendizaje), me ha aportado la formación necesaria para atender los casos de dificultades de aprendizaje, encontradas en el aula, en la práctica que estoy realizando.					
2. El seminario "Aprendizaje e Inclusión" (o el de "Dificultades de Aprendizaje), me ha permitido identificar casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el aula.					
3. Considero que el seminario "Aprendizaje e Inclusión" (o el de "Dificultades de Aprendizaje"), me ha brindado los insumos necesarios para mis prácticas inclusivas en el aula, en los próximos años.					
4. El docente del seminario "Aprendizaje e Inclusión" (o el de "Dificultades de Aprendizaje) ha sido una figura crucial para las decisiones referidas a los procesos de enseñanza que implemento en el aula del grupo de práctica.					
5. Los profesores de Didáctica me han ayudado en el desarrollo de prácticas inclusivas con los estudiantes con dificultades de aprendizaje en los contextos de práctica.					
6. Las asignaturas teóricas específicas de la disciplina en que me estoy formando, me han brindado aportes para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
7. La asignatura Didáctica me ha brindado aportes para el desarrollo en el aula de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
8. Las asignaturas teóricas del Núcleo de Formación Profesional Común (comúnmente llamadas "del tronco") me brindaron aportes para el desarrollo en el aula, de prácticas inclusivas con estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
9. Es común que mis docentes implementen propuestas de trabajo que atiendan las diferencias cognitivas presentes en el aula.					
10. Además de la formación que estoy recibiendo a través del Plan 2008, he contado con otro tipo de apoyo (material, humano, etc.) que me está resultando fundamental. (Cité ejemplos, si desea, en el cuadro final)					
11. En estos cuatro años de formación inicial, tuve la percepción de que alguno de mis docentes formadores, tenía alguna dificultad de aprendizaje (dentro de las estrictamente conceptualizadas como tales).					
12. La formación en TICs que he recibido me ha ayudado a desarrollar prácticas educativas más inclusivas.					
13. En general considero que ha sido satisfactoria la formación recibida en estos cuatro años de formación del Plan 2008 para un desempeño futuro con estudiantes con dificultades de aprendizaje.					

OBSERVACIONES:

PARTE C: SOBRE LAS INSTITUCIONES DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL AUTÓNOMAY EL DESEMPEÑO EN EL GRUPO DE PRÁCTICA

AFIRMACIONES	D → A				
	1	2	3	4	5
1. En el centro en que realizo la práctica pre profesional he recibido apoyo institucional para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
2. En la institución que realizo la práctica existen acciones para prevenir posibles discriminaciones, cualquiera sea el factor que la ocasiona.					
3. La institución de práctica me ha brindado información sobre los casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje ya diagnosticados, con una antelación que me permitió desarrollar procesos de enseñanza basados en esa información.					
4. En la institución de práctica he encontrado casos no diagnosticados a los que se debiera haber brindado más atención.					
5. En la institución de práctica se trabaja colaborativamente para mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
6. Las propuestas de enseñanza que he utilizado en la práctica han sido accesibles para todos los estudiantes.					
7. En este año de práctica he optado por implementar propuestas iguales para todos, realizando luego evaluaciones diferenciales, de acuerdo a las peculiaridades de cada uno.					
8. Ante la realidad estudiantil que he encontrado en el aula, he optado por disminuir la exigencia en cuanto a contenidos disciplinares.					
9. En este año de práctica he realizado adaptaciones curriculares.					
10. En este año de práctica he utilizado diferentes estrategias didácticas para cada uno de los temas.					
11. En este año de práctica ha sido común encontrar en la institución de práctica colegas que no están de acuerdo con la inclusión educativa.					
12. Después de mi experiencia en este año de práctica, y si tuviera la posibilidad de elegir, preferiría elegir grupos sin estudiantes con dificultades de aprendizaje luego del egreso.					
13. Considero que, en general, la formación inicial recibida es acorde con la realidad estudiantil que encontré en la institución de práctica.					

OBSERVACIONES:

¡MUCHÍSIMAS GRACIAS NUEVAMENTE POR TU TIEMPO Y TU COLABORACIÓN!