

Universidad ORT – Uruguay
Instituto de Educación

**Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza
secundaria**

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en Educación

María Laura Donya Rodríguez 104949
Tutor: Dr. Eduardo Rodríguez Zidán

2015

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, María Laura Donya Rodríguez declaro que el presente trabajo es de mi autoría.

Puedo asegurar que:

- Fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación
- Aquellas secciones de este trabajo que fueron presentadas previamente para otra actividad o calificación de la universidad, se han realizado las aclaraciones correspondientes
- Cuando he consultado trabajos publicados 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



Montevideo, 20 de septiembre de 2015.-

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar doy gracias a todos y todas mis estudiantes, en particular a Álvaro, Alfonso, Nicolás, Martina y Eliseo, porque de alguna manera nos han desafiado a pensar que otra educación es posible, necesaria y pertinente. Son *“ellos los que tienen mayor capacidad potencial para hacernos repensar nuestras políticas y nuestras prácticas educativas y, de paso, para hacernos calibrar el alcance de nuestros prejuicios o la hondura de nuestros principios éticos”* (Gerardo Echeita, 2010)

En segundo lugar agradezco a mi tutor, a mis compañeros y docentes de la Maestría porque a través de sus preguntas, reflexiones, aportes, experiencias y apoyos fortalecieron mi interés en la investigación de la temática.

En tercer lugar mi especial agradecimiento a los profesionales entrevistados. Su sabiduría, sencillez y honestidad intelectual han sido fundamentales para conocer “el aquí y ahora” de la inclusión educativa en los liceos de secundaria.

Por último doy gracias a mi familia y a mis amigos de la vida. Los momentos difíciles solo se superaron por su aliento y compañía permanente.

ABSTRACT

Mientras que los discursos sobre inclusión educativa difundidos por los organismos internacionales son cada vez más notorios, la atención a la discapacidad en las aulas es una realidad que incursiona en los centros educativos de educación secundaria.

La investigación exploratoria de corte cualitativo se centró en analizar las concepciones existentes y la normativa vigente sobre la inclusión educativa en liceos de Ciclo Básico dependientes del Consejo de Educación Secundaria.

La recolección de datos surgió de entrevistas semi estructuradas a trece profesiones y del análisis de fuentes secundarias, de normativa internacional y documentos oficiales emitidos por autoridades competentes nacionales. La triangulación intra método condujo el proceso de análisis y la identificación de los principales hallazgos.

El análisis de la normativa internacional dejó en evidencia la evolución que ha tenido el concepto de discapacidad en los últimos cuarenta años en relación a la educación. Las primeras declaraciones se referían a los retrasados mentales (1971) e impedidos (1975); pero a partir de Jomtien (1990) y de Salamanca (1994) se proclamó la eliminación de toda forma de discriminación contra la discapacidad, lo cual sentó las bases para la integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales hasta que la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) reconoció el derecho a la inclusión de la discapacidad en todos los niveles educativos.

Desde el marco normativo nacional se constató una situación de ambigüedad teórica. Tanto la Ley General de Educación N° 18.437 (2008) como la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad N° 18.651 (2010) utilizan en forma indistinta a lo largo de sus articulados, los términos inclusión e integración. Mientras que las disposiciones sobre inclusión educativa del Consejo de Educación Secundaria son escasas y muy recientes, los docentes se perciben con falta de formación para poder implementarlas.

Al igual que en la normativa nacional, las visiones y concepciones de los entrevistados también reflejaron diferencias y matices al definir la inclusión educativa e identificar el paradigma vigente sobre la discapacidad. No obstante, al interior de los liceos, los docentes reconocen buenas prácticas de inclusión educativa. Los hallazgos de esta investigación identifican desafíos, avances y dificultades de implementación de las políticas de inclusión educativa. Los datos y evidencias recogidas en esta tesis deberían ser ampliados y profundizados en futuras investigaciones desde otras perspectivas metodológicas que incluyan el análisis de casos y estudios tipo panel.

TABLA DE CONTENIDO

| | | |
|--------|--|----|
| 1- | INTRODUCCIÓN..... | 8 |
| 1.1- | Presentación del tema..... | 8 |
| 1.2- | Justificación | 9 |
| 1.3- | Preguntas de investigación | 10 |
| 1.4- | Objetivos..... | 11 |
| 1.4.1- | Objetivo General..... | 11 |
| 1.4.2- | Objetivos Específicos | 11 |
| 2- | MARCO TEÓRICO | 12 |
| 2.1- | Modelo teórico sobre educación inclusiva | 12 |
| 2.1- | Educación para todos desde la inclusión educativa | 15 |
| 2.2- | De la integración a la inclusión educativa..... | 17 |
| 2.2.1- | Necesidades Educativas Especiales..... | 19 |
| 2.2.2- | Barreras para el Aprendizaje y la Participación | 20 |
| 2.2.3- | Diversidad Funcional | 21 |
| 2.2.4- | Personas con discapacidad | 22 |
| 2.3- | El sentido de la educación | 24 |
| 2.4- | La autorregulación como estrategia para el aprendizaje a lo largo de la vida | 25 |
| 2.5- | Las buenas prácticas en educación inclusiva..... | 29 |
| 2.6- | Normativa internacional y nacional sobre la Inclusión | 30 |
| 2.6.1- | Normativa internacional | 31 |
| 2.6.2- | Normativa nacional vigente..... | 33 |
| 2.6.3- | Normativa emitida por el Consejo de Educación Secundaria..... | 34 |
| 2.7- | Políticas públicas sobre inclusión educativa y discapacidad en Uruguay | 35 |
| 3- | METODOLOGÍA..... | 38 |
| 3.1- | Marco epistemológico – metodológico..... | 39 |
| 3.2- | Estrategias e instrumentos de recogida de información | 40 |
| 3.3- | Diseño general de la investigación | 41 |
| 3.3.1- | Muestreo Teórico y selección de casos | 43 |
| 3.3.2- | Etapas de la investigación educativa | 43 |
| 3.4- | Entrevistas..... | 44 |
| 3.4.1- | Entrevistas a informantes calificados..... | 45 |
| 3.4.2- | Entrevistas a docentes..... | 46 |
| 3.5- | Análisis Documental..... | 47 |
| 3.6- | Estrategia para análisis de datos: triangulación y validez | 48 |
| 4- | ANÁLISIS DE DATOS | 50 |
| 4.1- | Planificación del proceso para el Análisis Documental | 50 |
| 4.1.1- | Normativa Internacional | 50 |
| 4.1.2- | Normativa Nacional | 51 |

| | |
|---|-----|
| 4.2- Análisis de la normativa internacional..... | 55 |
| 4.3- Análisis de la normativa nacional..... | 56 |
| 4.3.1- Ley General de Educación N° 18.437..... | 57 |
| 4.3.2- Ley sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad N° 18.651 | 58 |
| 4.3.3- Circulares, Oficios y Resoluciones del CES..... | 60 |
| 4.4- Planificación del proceso de Entrevistas | 66 |
| 4.5- Análisis de entrevistas a Informantes Calificados..... | 69 |
| 4.5.1- Análisis por ejes y dimensiones en Informantes Calificados | 70 |
| 4.5.2- Síntesis de hallazgos por categorías de análisis | 81 |
| 4.5.3- Mapa conceptual con opiniones de Informantes Calificados..... | 83 |
| 4.6- Análisis de entrevistas a Docentes de EMB | 85 |
| 4.6.1- Análisis por ejes y dimensiones en docentes de Liceo Amanecer | 85 |
| 4.6.2- Análisis por ejes y dimensiones en docentes de Liceo Esperanza | 95 |
| 5- CONCLUSIONES..... | 108 |
| 6- REFERENCIAS | 116 |
| 7- ANEXOS..... | 123 |
| 7.1- ANEXO 1: Pauta de Entrevista a Informantes Calificados y Docentes | 123 |
| 7.2- ANEXO 2: Capturas de pantalla con resultado de búsqueda de normativa emitida por el CES | 124 |
| 7.3- ANEXO 3- Matriz de reducción de datos de Entrevistas a Informantes Calificados | 130 |
| 7.4- ANEXO 4: Síntesis de hallazgos por categorías y subcategorías en Entrevistas a Informantes Calificados | 132 |
| Elaboración propia | 132 |
| 7.5- ANEXO 5: Otros hallazgos en Entrevistas a Informantes Calificados..... | 133 |
| 7.6- ANEXO 6: Conceptualizaciones sobre Inclusión Educativa en Informantes Calificados | 134 |
| 7.7- ANEXO 7: Matriz de reducción de datos de Entrevistas a Docentes del Liceo Amanecer | 135 |
| 7.8- ANEXO 8: Matriz de reducción de datos de Entrevistas a Docentes del Liceo Esperanza | 139 |

ÍNDICE DE RECUADROS

| | |
|--|----|
| RECUADRO 1 Supuestos teóricos de la Integración e Inclusión | 19 |
| RECUADRO 2 Visión de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) | 23 |
| RECUADRO 3 Pilares para el aprendizaje a lo largo de toda la vida..... | 25 |
| RECUADRO 4 Fases para el proceso de construcción del PAAP | 27 |
| RECUADRO 5 Decálogo de competencias para la educación del S. XXI | 28 |
| RECUADRO 6 Marco normativo internacional e interamericano sobre inclusión educativa | 32 |
| RECUADRO 7 Relación entre objetivos, preguntas y técnicas de investigación | 38 |
| RECUADRO 8 Etapas de la Investigación..... | 44 |
| RECUADRO 9 Representación institucional de los entrevistados | 45 |
| RECUADRO 10 Características de la muestra docente | 46 |
| RECUADRO 11 Frecuencia de categorías en la normativa emitida por el CES según períodos | 52 |
| RECUADRO 12 Normativa del CES sobre inclusión educativa | 53 |
| RECUADRO 13 Frecuencia de categorías en normativa internacional..... | 55 |
| RECUADRO 14 Codificación axial para el diseño del cuestionario de entrevistas | 66 |
| RECUADRO 15 Relación entre ejes, dimensiones, y preguntas del cuestionario | 68 |
| RECUADRO 16 Perfil de los Informantes Calificados entrevistados..... | 69 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 Modelo teórico sobre inclusión educativa..... | 13 |
| FIGURA 2 El diseño en la investigación cualitativa | 41 |
| FIGURA 3 Modelo interactivo de diseño de investigación | 42 |
| FIGURA 4 Niveles estructurales de la muestra | 46 |
| FIGURA 5 Relación entre los ejes y dimensiones del cuestionario..... | 68 |
| FIGURA 6 Relación entre dimensiones y preguntas del cuestionario | 68 |

1- INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la presente investigación comienza con la introducción de la temática sobre la inclusión educativa, donde además de esbozar una breve presentación y cifras estadísticas a nivel mundial y latinoamericano sobre la discapacidad, se propondrán los principales argumentos que justifican la necesidad y pertinencia de la misma. A partir de estos conceptos introductorios se definen las principales preguntas y objetivos que guiarán todo el proceso de indagación.

1.1- Presentación del tema

El tema de investigación refiere a la inclusión educativa de estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad y se encuentran limitados por barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en la educación media básica de secundaria. Se enmarca principalmente dentro de la línea de investigación de la ORT “organización y gestión del sistema educativo”.

El término barreras para el aprendizaje y la participación implica un modelo social “para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Booth y Ainscow, 2002:8)

La inclusión educativa pretende identificar, minimizar y quitar esas barreras, dado que algunas de ellas no promueven el aprendizaje, afectan la participación de los estudiantes o no permiten su ingreso al centro educativo. La inclusión es más amplia que la integración, afirma Rosa Blanco; “*está relacionada con el acceso y la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados*” (2006:8) pero a su vez debe lograr el equilibrio entre el aprendizaje y la participación, es decir, entre logros de aprendizaje y la socialización.

A partir de la Declaración de Salamanca, celebrada en 1994, se ha propuesto un cambio de paradigma en la educación. Se ha pasado del modelo de la homogeneidad al de la diversidad para ofrecer una “educación para todos”, fundamentalmente la de quienes se enfrentan a algún tipo de barrera para el aprendizaje transitoria o permanente.

La inclusión educativa constituye uno de los principales objetivos de las políticas educativas nacionales e internacionales. Desde la ratificación por parte de los Ministros de Educación de 153 estados miembros de la Unesco en la 48ª Conferencia Internacional de Educación (noviembre de 2008) como forma de acelerar el cumplimiento de los objetivos de la Educación para Todos, (EPT) se insiste en la inclusión de los sectores más vulnerables.

Recientemente, en el año 2013, la UNESCO/OREALC, ha publicado el Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED). Allí se establece que en América Latina no existen datos básicos ni indicadores significativos que permitan realizar estudios comparados, análisis de las políticas ni definición de recursos para atender la situación educativa de los discapacitados. (UNESCO, 2013). Pero cuando hay estadísticas confiables “queda de manifiesto que un alto porcentaje de estos alumnos no recibe ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas” (Blanco, 2006:3)

A nivel mundial (OMS, 2014) se estima que alrededor de 1.000 millones de personas, o sea el 15% de la población mundial, tiene algún tipo de discapacidad, de las cuales 93 millones son niños. Desde que la ONU pronunció la Declaración de Derechos de las personas discapacitadas en el año 2006, los esfuerzos internacionales, regionales y nacionales no han desistido en generar mejores oportunidades para los aprendizajes de calidad de esas personas.

1.2- Justificación

En este contexto es necesario analizar e identificar el lugar que tienen las políticas educativas sobre discapacidad en nuestro país, así como las concepciones que sostienen referentes en la temática y docentes porque una de las prioridades en nuestra agenda educativa es la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de las capacidades, habilidades o estrategias que posean para aprender.

En la última década se han puesto en marcha planes, programas y proyectos focalizados en los distintos niveles de la educación para atender la exclusión y la vulnerabilidad social. Uno de los aspectos que justifican esta investigación está basado en nuestra apreciación que los diferentes programas, proyectos y esfuerzos de la administración educativa para atender la problemática de la inclusión educativa, no solo carecen de una política pública que los articule y una institucionalización propia, sino que dejan en evidencia la existencia de una brecha entre lo que se declara y lo que efectivamente se puede concretar.

Sin embargo, se están realizando muchos esfuerzos para ofrecer respuestas educativas eficaces a aquellos adolescentes y jóvenes que teniendo necesidades diversas requieren de cambios educativos en función de las condiciones del contexto en el cual se desarrollan.

En su mayoría tienen en común la inclusión de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en situación de riesgo social, por ello, algunos coinciden en identificar estas experiencias más como políticas sociales que como políticas educativas.

En particular el Consejo de Educación Secundaria (CES) publica en su página oficial la existencia de programas para jóvenes y adultos con la coparticipación de otras instituciones (INAU, MEC,

CECAP, MIDES, INIA, IM, CÁRCELES) y programas propios (Plan 2013, Plan Ciclo Básico Nocturno 2009, Reformulación 2006, Plan 94 “Martha Averbug”, Programa Uruguay Estudia y Programas de Exploración Pedagógica). Al respecto en el “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2014” se afirma que “la principal apuesta en los últimos años ha sido la diversificación de las propuestas educativas en la educación media básica con el fin de atender la diversidad” (INEED, 2014:307)

Sin embargo, las personas que tienen que enfrentar algún tipo de BAP no pueden transitar por la educación secundaria con el mismo marco reglamentario que el resto del estudiantado. Reconocer y aceptar sus diferencias implica asumir que aprenden distinto, que tienen tiempos e intereses diferentes y que por lo tanto los objetivos de logro, las metodologías y las estrategias no pueden ser las mismas que las del resto del grupo.

A priori parece percibirse que la inclusión de los adolescentes en algunos centros educativos de enseñanza secundaria es un hecho confirmado, pero sobre el cual no hay datos muy claros ni definiciones o pautas normativas que sean difundidas para que los docentes puedan realizar las adecuaciones curriculares necesarias y sostener las exigencias que los procesos de inclusión educativa implican.

Tal como lo plantea Mel Ainscow (2004), no hay unanimidades en el significado atribuido a la inclusión y eso determina que muchas veces sea confuso y complejo delimitarlo. En algunos países la modalidad de escuela inclusiva identifica a aquellas instituciones que atienden a niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el ámbito de la educación común. Pero a nivel internacional, la inclusión asume un carácter más general para considerar la diversidad y de esta manera evitar toda forma de exclusión que impida el derecho a la educación de todos y todas.

Nosotros hemos adoptado para este trabajo una combinación de ambas perspectivas. La inclusión educativa supone respetar el marco de la diversidad y el derecho a la educación de todos los adolescentes y jóvenes, especialmente aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación producto de sus discapacidades.

1.3- Preguntas de investigación

De acuerdo a la temática planteada definimos las siguientes preguntas de investigación que orientan nuestra tesis. En primer lugar se plantea la pregunta principal y a continuación las que se desprenden de ella y guiarán todo el proceso de esta tesis.

¿Cuáles son las concepciones y enfoques predominantes sobre inclusión educativa en el discurso docente y en la normativa vigente?

¿En qué paradigma se enmarca la normativa vigente en Uruguay y el discurso de los organismos internacionales sobre la inclusión educativa?

¿En qué paradigma se enmarcan las concepciones docentes sobre la inclusión educativa?

¿Qué perspectivas y valoraciones tienen los docentes, responsables de programas y especialistas sobre los desafíos de la inclusión educativa en Uruguay?

¿Qué experiencias de buenas prácticas sobre inclusión educativa se están llevando a cabo en educación media básica de Secundaria?

1.4- Objetivos

1.4.1- Objetivo General

Conocer la normativa vigente y las concepciones que tienen los docentes de Ciclo Básico de enseñanza secundaria sobre la inclusión educativa y discapacidad.

1.4.2- Objetivos Específicos

- Analizar la normativa internacional y nacional sobre inclusión educativa y discapacidad.
- Indagar acerca de los paradigmas sobre educación inclusiva que prevalecen en docentes y expertos.
- Explorar las concepciones de los docentes y expertos sobre la inclusión educativa y discapacidad en Ciclo Básico de enseñanza secundaria.
- Identificar experiencias de buenas prácticas sobre inclusión educativa en liceos de Ciclo Básico.

2- MARCO TEÓRICO

La delimitación teórica de la inclusión educativa supone, por los motivos planteados en la justificación del tema en el capítulo anterior, aproximarnos con detalle a los planteos internacionales y a los enfoques que han fundamentado los referentes en la temática. De esta manera iniciaremos el capítulo con el modelo teórico sobre inclusión educativa que guiará el análisis de todo el proceso de investigación.

El marco internacional desde la Declaración de Salamanca en 1994 hasta el Foro Mundial sobre Educación realizado en Corea a principios de 2015 nos ubicará en el contexto mundial sobre la educación inclusiva a partir del cual se delimitarán los paradigmas asociados al tema y el estado del arte sobre los principales conceptos que se utilizan para referirse a la inclusión de estudiantes que se enfrentan a situaciones de discapacidad.

A continuación abordaremos el sentido de la educación para estos colectivos, la autorregulación de sus aprendizajes y las buenas prácticas en educación inclusiva como claves insustituibles para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Finalmente reseñaremos la normativa internacional y nacional vigente que encuadra la inclusión educativa desde las sugerencias de organismos internacionales hasta las disposiciones que el Consejo de Educación Secundaria propone sobre el tema.

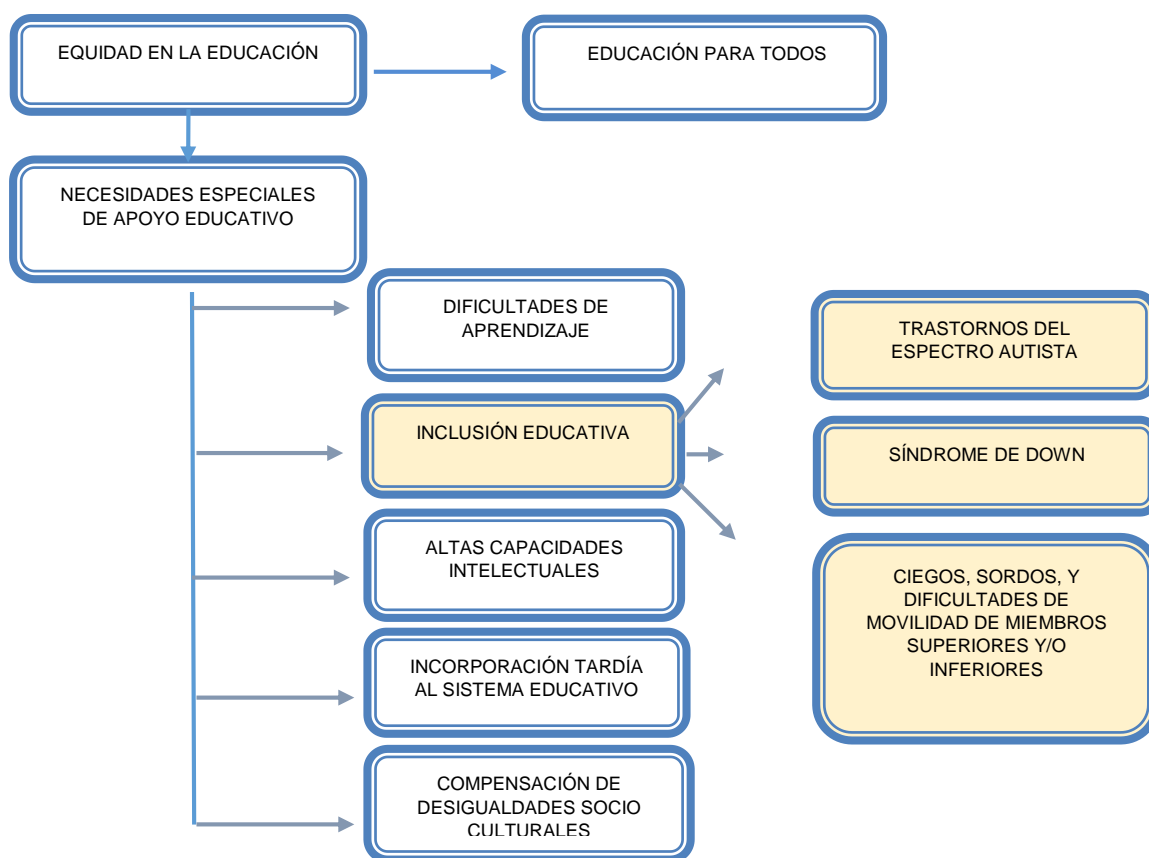
2.1- Modelo teórico sobre educación inclusiva

Para visualizar la relación de los términos empleados y que dan cuenta del modelo desde el cual orientamos la perspectiva sobre la inclusión educativa se presenta la siguiente figura (Figura 1) que expresa el marco teórico global.

Concebimos la inclusión educativa como un postulado central para garantizar a todos el derecho a la educación. Pero admitimos que muchos estudiantes necesitan de otras estrategias, recursos y adecuaciones curriculares para obtener logros de aprendizaje.

El resaltado de la Figura 1 nos ubica en el colectivo estudiantil al cual nos referiremos a lo largo de la presente investigación.

FIGURA 1 Modelo teórico sobre inclusión educativa



Fuente: Adaptado de Bravo Navarro y Plaza Rodríguez (2011)

A nivel nacional en enseñanza secundaria son muy escasos los liceos públicos que incluyen estudiantes con disminución visual, ciegos, con disminución auditiva y también a sordos. De hecho, solo hay un liceo público en el país de Ciclo Básico para atender a adolescentes y jóvenes sordos, el Liceo N° 32 en Montevideo (Míguez, 2014:30).

Dentro de la órbita del Consejo de Educación Secundaria existen Programas de Exploración Pedagógica (ex Programas Educativos Especiales) para favorecer la inclusión educativa, por ejemplo de los adolescentes ciegos. El Centro de Recursos para alumnos ciegos y con baja visión (CeR) que funciona en el Liceo N° 17 de Montevideo, trabaja para producir materiales, orientar a los docentes y asesorar a las instituciones de enseñanza media de todo el país que incluyen a estos adolescentes.

Por otro lado, desde la experiencia propia, sabemos que existen algunas instituciones privadas habilitadas por el CES que han logrado realizar un proceso de seguimiento y orientaciones pedagógicas a aquellos estudiantes que fueron diagnosticados con síndrome de down, trastorno del espectro autista, síndrome de asperger, parálisis cerebral u otras que alteren el desarrollo cognitivo.

Cuando un centro educativo se declara inclusor debe conocer la situación de los estudiantes y sus familias, así como comprender, a partir de los diagnósticos clínicos, sus necesidades para diseñar estrategias de acompañamiento personalizado y seguimiento de sus aprendizajes en coordinación con los profesionales externos como con los docentes de las asignaturas curriculares que deberán realizar las adecuaciones curriculares.

Según Tomé y Köppel (2008:24) *“las adecuaciones curriculares consisten en una secuencia de acciones sobre un currículum diseñado para una determinada población que conducen a la modificación de alguno o todos sus elementos (el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), cuya finalidad es singularizar y contextualizar la propuesta pedagógica”* de aquellos estudiantes que están limitados por barreras para el aprendizaje y la participación.

El Departamento Integral del Estudiante del Consejo de Educación Secundaria ha elaborado una Guía de Orientación para realizar Adecuaciones Curriculares dirigida a los docentes para facilitar el trabajo con alumnos que presentan alguna fragilidad en el aprendizaje. *“La adecuación curricular privilegia las potencialidades del sujeto por sobre sus dificultades y le permite sostenerse como alumno regular dentro del sistema educativo. Adecuar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículum al alumno/a para favorecer la construcción del conocimiento”* (CES-DIE, 2015).

Las adecuaciones curriculares se pueden definir y diseñar a partir del reconocimiento del tipo de barrera que impide al estudiante demostrar sus verdaderas posibilidades. Tomé y Köppel (2008) realizan una clasificación y distinción de los distintos tipos de adecuaciones curriculares.

Desde la perspectiva del estudiante, hay adecuaciones significativas (modificaciones importantes de alguno de los elementos del currículum) y no significativas (modificaciones leves); y desde la perspectiva de la enseñanza hay adecuaciones de acceso (edilicias, recursos didácticos específicos, sistemas de comunicación alternativos), adecuaciones curriculares propiamente dichas (en las estrategias, en la evaluación, en los procedimientos) y adecuaciones de contexto (en la estructura y relacionamiento grupal, en la flexibilización de tiempos y espacios, orientación y actividades en conjunto con otros actores educativos)

Solamente conociendo sus historias e interactuando con ellos, la sensibilidad individual y colectiva de los actores involucrados (Echeita, 2011) cobra el mejor sentido para potenciar los estímulos, intereses y motivaciones que los niños, niñas y adolescentes en inclusión educativa necesitan para aprender las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes básicas para desarrollarse como personas plenas y sujetos de derechos (Lonwgorth, 2005).

2.1- Educación para todos desde la inclusión educativa

Para analizar la situación actual de la pareja terminológica educación inclusiva o inclusión educativa en nuestro país se presentará un esbozo del estado del arte y luego el marco normativo sobre el cual se inscribe la misma.

A partir de la Declaración de Salamanca ratificada en España en 1994 se ha definido la inclusión educativa desde múltiples enfoques, sin embargo, adoptaremos la concepción propuesta por la UNESCO (2005:13).

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo... El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”

La conceptualización de la UNESCO sobre inclusión educativa introduce tres dimensiones relevantes que Echeita (2010:37-38) denomina como *“presencia”, “aprendizaje” y “participación”*.

Se refiere a presencia como a los lugares donde son educados los estudiantes así como a los valores y actitudes que se aprenden en ellos. Las características de los espacios escolares deben permitir desarrollar proyectos comunes a todos sin perder de vista las necesidades educativas que algunos demandan.

El aprendizaje supone garantizar el mayor nivel de logro y aprendizaje significativo de todas las competencias establecidas en el currículo tomando en cuenta el punto de partida de cada uno de los estudiantes.

Finalmente la participación implica algo mucho más que acceder o estar en un centro educativo. Implica aprender en forma activa con otros y colaborar con ellos en el transcurso de todas las actividades de clase, inclusive con los docentes; pero también implica el reconocimiento, valoración y aceptación de cómo es cada uno y no en comparación con criterios de normalidad.

Desde el paradigma de la “*educación para todos*” surgido como un movimiento de compromiso mundial que planteaba la universalización de la enseñanza básica de calidad para niños, jóvenes y adultos y que se institucionalizó en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, Jomtien, 1990), así como desde la perspectiva sobre el “*aprendizaje a lo largo y ancho de la vida*”, la inclusión educativa se plantea como un derecho individual que responde al reconocimiento de la diversidad en su más amplio sentido.

Recientemente, en mayo de 2015, en la República de Corea se llevó a cabo el Foro Mundial sobre Educación convocado por la Unesco. La declaración final, difundida como Declaración de Incheon reconoce el legado de Jomtien y ratifica el compromiso hacia el 2030 para lograr una “*educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*”

Específicamente, sobre la inclusión educativa de personas que se encuentran frente a situaciones de discapacidad, la Declaración de Incheon establece en su numeral séptimo lo siguiente:

“La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás”. (Unesco, 2015)

En esa oportunidad se definieron los cinco temas fundamentales que la educación debe asumir antes del año 2030, proponiendo de esta manera una nueva visión de la educación que deberá atender el derecho a la educación, la equidad, la educación inclusiva, la educación de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. (Unesco, 2015a)

La inclusión trata de hacer efectivo el derecho de todos y todas a la educación, el respeto a la diversidad, y la eliminación de toda forma de discriminación en el contexto de aprendizaje. De esta manera, se reconoce que la inclusión educativa “*debe orientar las políticas y las prácticas educativas... es a la vez un principio y un proceso... en el que se debe prestar atención a una amplia gama de medidas relativas, entre otras, a los planes de estudio, la índole de enseñanza y la calidad del contexto de aprendizaje*” (Unesco, 2015a)

La escuela inclusiva atiende a todos los estudiantes y sus familias, a los docentes y a la comunidad a través de un enfoque colaborativo y participativo, es decir, asume una perspectiva

social de la diversidad que trasciende la perspectiva médica de la discapacidad porque reconoce que existen barreras u obstáculos en el entorno que potencian las situaciones de discapacidad y por lo tanto son necesarios los apoyos específicos para evitar la exclusión, el fracaso escolar o la marginación.

Es imprescindible conocer las características de todos los estudiantes para poder identificar las estrategias y metodologías adecuadas que les permita a algunos estudiantes la plena presencia, lograr aprendizajes significativos y la participación satisfactoria. Los docentes son un eslabón insustituible en este proceso, porque ellos son quienes *“tienen la tarea de análisis de las condiciones y de las barreras escolares que limitan el ejercicio pleno para algunos, de ese derecho”* a una educación de calidad. (Echeita, 2010:38)

2.2- De la integración a la inclusión educativa

Dos paradigmas aparecen asociados a la temática de la discapacidad y educación. Por un lado, el paradigma de la integración educativa y por otro el de la inclusión educativa.

La integración educativa de alumnos con discapacidad se originó en la década de los 60 en oportunidad de reivindicar los derechos de los más desfavorecidos. Se trata de un proceso dinámico, que en función de cada realidad, puede asumir distintas modalidades. Rosa Blanco (1999:59) menciona al respecto, que el informe Warnock de 1979 plantea tres tipos de integración:

- Integración física: se integran las clases de educación especial en la escuela común pero en espacios independientes.
- Integración social: se integran las clases de educación especial en la escuela común, pero como espacio de socialización compartida solo en algunas actividades extracurriculares.
- Integración funcional: Los alumnos con necesidades educativas especiales participan total o parcialmente en las clases comunes.

Por lo tanto, la integración educativa es un movimiento que surge desde la educación especial con la intención de transformarla y que deje de ser un sistema paralelo, para que las personas con discapacidad puedan participar en espacios educativos comunes. (Blanco, 1999:62)

La inclusión educativa es otra cosa, pero para definirla *“tenemos que ser conscientes de que cuando estamos hablando de inclusión este término adquiere diferentes significados según el*

país y el contexto en el que se utilice, pudiéndose llegar a convertir en un término resbaladizo” (Arnaiz, 2012:29).

Centraremos la delimitación conceptual distinguiendo al menos tres concepciones, tal como lo proponen algunas autoras (Arnaiz, 2012; Mancebo, 2010). Por un lado, la inclusión, puede ser confundida con la integración cuando es vista como la incorporación o “colocación” de personas con necesidades educativas especiales (discapacitados) en los centros educativos comunes. Por otro lado la inclusión es entendida como aquella que reconoce los postulados de la Unesco sobre la Educación Para Todos; y finalmente la inclusión es entendida como participación de los estudiantes de acuerdo a sus características y rechazo a cualquier forma de exclusión y discriminación de grupos vulnerables o minoritarios. En definitiva la inclusión se la puede relacionar con la discapacidad, la universalidad de la educación o la vulnerabilidad social (Viera y Zeballos, 2014:239)

En el Índice de Inclusión Booth y Ainscow (2002) sostienen que la educación inclusiva debe ser entendida como un proceso inacabado que ofrece la posibilidad de reconocer y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación así como la transformación de las instituciones educativas.

Cuatro son las finalidades que Rosa Blanco (2006) propone en el marco de la conceptualización anterior de Booth y Ainscow. Por un lado la inclusión es una cuestión de derechos para garantizar a todos y todas una educación de calidad. En segundo lugar, la autora propone que la inclusión es el “*medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas*” (2006:8). En tercer lugar, ofrece una respuesta para atender las necesidades educativas ante la diversidad estudiantil. Y por último, la inclusión educativa es un medio para promover los pilares de la educación: “aprender a ser y aprender a vivir juntos” que se exponen en el Recuadro 3 del apartado 2.4.

En este trabajo se tomarán en cuenta las concepciones de manera integrada para definir la inclusión educativa. Considerando el marco de la Unesco sobre la equidad, la EPT y nuestra realidad educativa, se entiende la inclusión como un proceso que reconoce la diversidad del estudiantado donde cada uno tiene características, habilidades, conocimientos, capacidades y necesidades de aprendizaje distintas. Las personas en situación de discapacidad son uno de los colectivos, pero no el único, que requiere de apoyos específicos del grupo, del centro educativo y del entorno para lograr aprendizajes significativos y de calidad. En este sentido, la eliminación de las barreras que impidan o dificulten la presencia, el aprendizaje y la participación son un elemento clave para garantizar la efectividad de dicho proceso.

Es nuevamente Gerardo Echeita (2010:39) quien propone una conceptualización de inclusión educativa orientada sobre los supuestos antes descritos:

“Cabe entender la educación inclusiva como el proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos y alumnas más vulnerables a la exclusión, esto es, a las situaciones de segregación, fracaso escolar o marginación en la vida escolar, detectando y eliminando para ellos las barreras que limiten dicho proceso”.

A modo de resumen y para clarificar ambas visiones, en el siguiente recuadro se plantean las principales diferencias entre el paradigma de la integración y el de la inclusión educativa.

RECUADRO 1 Supuestos teóricos de la Integración e Inclusión

| INTEGRACIÓN | INCLUSIÓN |
|--|--|
| Paradigma centrado en la enseñanza, basado en una ideología igualitaria | Paradigma centrado en el aprendizaje, basado en una ideología pluralista |
| Perspectiva médico rehabilitadora individualizada | Perspectiva social |
| Ciertos alumnos tienen anomalías, déficits, o diferencias respecto al resto que se considera “normal” | La diversidad supone que cada estudiante tiene intereses, motivaciones y experiencias únicas. |
| El problema es el niño, niña o adolescente | El problema es el sistema educativo y sus centros educativos |
| Adaptación de la enseñanza en función de las necesidades especiales de algunos alumnos | Transformación de la institución educativa para que todos aprendan |
| Educación basada en la homogeneidad | Educación basada en la heterogeneidad |
| Se reconoce la escuela especial y la escuela común | Hay una única escuela general para todos |
| Algunos alumnos tienen necesidades educativas especiales (NEE) que requieren ciertos márgenes de tolerancia. | Existen barreras en el entorno que impiden o dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación (BAP) de todos |
| Se realizan adaptaciones curriculares individualizadas, en el marco de un único currículo | Se realizan adecuaciones curriculares en el marco de un currículo flexible |

Elaboración propia

Otra distinción es importante señalar. No es lo mismo referirse a las necesidades educativas especiales (Monereo y Valdés, 2012:194), a las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002) o a la discapacidad. Inclusive esta última denominación genérica admite delimitaciones conceptuales tales como la diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005) o la de personas que están en situación de discapacidad (Míguez, 2014). Detengámonos en cada una de ellas.

2.2.1- Necesidades Educativas Especiales

El término necesidades educativas especiales (NEE) se utiliza por primera vez en el informe Warnock que inspiró la reforma educativa de Gran Bretaña en 1981 (Blanco, 1999). Los alumnos que tienen NEE son aquellos que *“para aprender requieren de medidas educativas especiales para ajustar sus capacidades al marco educativo propuesto”* (González Pienda, Álvarez Pérez y Núñez Pérez, 1998:71). Por lo tanto, continúan dichos autores, el origen de las NEE se encuentra en el déficit personal y en el ambiente educativo.

Bajo esta denominación Monereo y Valdés, (2012:193) consideran a aquellos estudiantes con trastornos de mayor gravedad, con dificultades de aprendizaje (transitorias o permanentes), o con discapacidades. Rosa Blanco reconoce que los alumnos con necesidades educativas especiales son *“aquellos que presentan una discapacidad, porque se sigue utilizando como criterio el origen del problema en lugar de considerar el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar a ciertos alumnos para facilitar su proceso de aprendizaje y su progresión en relación con el currículo escolar”* (1999:59)

Concebir a las personas con NEE implica atender a los alumnos de una manera diferente al resto del grupo. Coexisten dos modalidades diferentes de trabajo en el aula, que son paralelas y simultáneas, porque el alumno con NEE hace cosas distintas a los demás compañeros de clase. *“El predominio de estrategias compensatorias provoca inevitablemente la existencia de dos aulas en una clase”* (Monereo y Valdés, 2012: 200)

2.2.2- Barreras para el Aprendizaje y la Participación

La palabra “barrera” tiene implícita una connotación negativa porque nos remite directamente a lo que no se puede lograr. Pero no debe ser entendida como un atributo de ciertos individuos o grupos en el sentido de que ellos son los que poseen las barreras para aprender, sino por el contrario, deben ser entendidas como las limitaciones o impedimentos que existen en el entorno y no les permiten a las personas aprender y participar activamente en él.

Cuando nos referimos a las BAP, es *“para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas”* (Booth y Ainscow, 2002:8)

Una concepción similar plantea el experto y consultor internacional Gerardo Echeita al definir las barreras. Pero a diferencia de los autores anteriores, agrega una tercera dimensión o categoría. Existen barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación:

“En nuestros contextos escolares las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular la de aquellos más vulnerables. Las barreras aparecen y existen en la cultura escolar, en los valores y en las creencias (...) en las políticas de escolarización, en la organización y funcionamiento del centro y en las prácticas docentes del profesorado” (Echeita, 2011:39)

En enseñanza secundaria, se constata una situación particular. *“...Los avances que estamos observando en el proceso de inclusión del alumnado considerado con n.e.e. (y dentro de ellos los que tienen discapacidad intelectual), son muy limitados y los mayores retrocesos o estancamientos se están produciendo, precisamente, en la etapa de la educación secundaria”.* (Echeita, 2011:44)

Entre las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de algunos estudiantes en enseñanza secundaria, y siguiendo los aportes de Echeita (2011:41-42), podemos destacar la formación inicial de los profesores que se centran en los contenidos en lugar de contribuir al desarrollo de competencias para la inclusión educativa; la existencia de un currículo sobrecargado de contenidos y fragmentado; la cultura escolar poco colaborativa o “balcanizada”; el ejercicio de liderazgos educativos que no promueven la mejora ni la innovación; y por último, pero igual de central que las anteriores, la mala remuneración del profesorado.

Pero aun partiendo de esta realidad, existen facilitadores que nos permitirían avanzar en el proceso de la educación inclusiva si las políticas, autoridades, centros escolares y profesores están dispuestos a remover de a una aquellas piedras que levantan el muro de las barreras. A este conjunto de elementos facilitadores Gerardo Echeita (2011:43-45) los describe utilizando el acrónimo META.

- **M**- más manos para formar en una “pedagogía inclusiva” que se apoye en las ayudas pedagógicas, tales como la tecnología, el aprendizaje cooperativo, otros apoyos educativos y organizativos.
- **E**- más evaluación para la mejora a través de la “observación constructiva” de las prácticas por otros compañeros de trabajo y dando voz a los estudiantes.
- **T**- más tiempo y oportunidades para el trabajo colectivo y coordinado con los apoyos, para que sea eficiente y eficaz.
- **A**- más alma para que el trabajo del profesorado se rija por valores y principios éticos desde una “ética del cuidado”, una “ética de la crítica” y una “ética de la responsabilidad”.

2.2.3- Diversidad Funcional

El concepto de diversidad funcional propuesto por referentes (Romañach y Lobato, 2005) del Foro de Vida Independiente¹ se empezó a utilizar en enero de 2005 para sustituir denominaciones peyorativas tales como discapacitados, minusválidos, inválidos, impedidos u otros.

El término *“diversidad funcional se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Considera la diferencia del individuo y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional”* (Romañach, 2005:4).

El término persona con diversidad funcional (PDF) es más complejo que aquel que pretende sustituir (persona con discapacidad) y es *“la primera vez en la historia y en el mundo que se propone un cambio hacia una terminología no negativa sobre la diversidad funcional”* (Romañach, 2005:5). Las personas con diversidad funcional prefieren que se las reconozca por su verdadera deficiencia: ciego, sordo, parapléjico porque dan cuenta de su verdadera condición sin atribuirle un valor negativo.

La diversidad funcional no justifica la visión del modelo médico que define a la persona diferente como con alguna enfermedad, deficiencia, parálisis o retraso que tienen que rehabilitar para asemejarse a los patrones de “normalidad”. Tampoco justifica los *“términos de “restricciones de participación” porque en el fondo, la sociedad sigue pensando y creyendo que gran parte del problema está en el sujeto con diversidad funcional”* (Romañach, 2005:3).

2.2.4- Personas con discapacidad

La Organización Mundial de la Salud (2014) ha elaborado en el año 2001 una Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). En ella se *“define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado)”*.

Este enfoque está centrado en las dualidades funcionamiento/facilitadores y discapacidad/barreras. El aspecto positivo se centra en el funcionamiento corporal y los facilitadores ambientales para el desempeño y la realización de tareas (aspectos no problemáticos); mientras que el aspecto negativo se ubica en la discapacidad o deficiencias que

¹ Es una comunidad virtual de personas que tienen algún tipo de diversidad funcional que nace en 2001 basado en la filosofía del Movimiento de Vida Independiente surgido en Estados Unidos en la década de 1960

generan limitación en la actividad o restricciones en la participación debido a las barreras u obstáculos ambientales (aspectos problemáticos). (OMS, 2001:9)

RECUADRO 2 Visión de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)

| Componentes | Funcionamiento y Discapacidad | | Factores Contextuales | |
|---------------------------|---|---|------------------------------|----------------------------|
| | Funciones y Estructuras Corporales | Actividades y Participación | Factores Ambientales | Factores Personales |
| Aspectos Positivos | Integridad funcional y estructural | Actividades Participación | Facilitadores | No aplicable |
| | Funcionamiento | | | |
| Aspectos Negativos | Deficiencia | Limitación en la Actividad Restricción en la Participación | Barreras/ obstáculos | No aplicable |
| | Discapacidad | | | |

Fuente: Adaptado de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (OMS, 2001)

La CIF entiende que *“un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. baja disponibilidad de dispositivos de ayuda)”*. (OMS, 2001:18)

La concepción de la CIF, sostienen Míguez y Silva (2012), concibe al individuo como un sujeto biopsicosocial con restricciones en sus capacidades, más allá que se identifiquen los obstáculos que la sociedad le impone. En cambio, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) ratificada por las Naciones Unidas en el año 2006, si bien se refiere a la persona con discapacidad, se observa una evolución y superación del concepto para ir introduciendo paulatinamente el de persona en situación de discapacidad.

El artículo primero de dicha CDPD adhiere al modelo social de la discapacidad. *“Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”* (ONU, 2006)

2.2.5- Persona en situación de discapacidad

Por lo general se confunden la deficiencia con la discapacidad y no se problematiza tal distinción, de la misma manera que se clasifica la deficiencia como si fuera discapacidad.

“La deficiencia remite a una condición singular, que marca una distinción en lo biológico y responde a un diagnóstico médico en la casi totalidad de las situaciones; es una marca corporal de un sujeto concreto. La discapacidad es una construcción social a partir de la cual la sociedad como colectivo ubica a ese “otro” etiquetado con una deficiencia en una situación de distinción. La deficiencia es un atributo individual de un sujeto concreto y la discapacidad es una producción social de lo que se hace colectivamente con esa singularidad” (Míguez, 2014:43)

En este sentido, se identifican deficiencias sensoriales (visuales, auditivas), motrices (cuando tienen afectada la movilidad tanto de sus miembros superiores como inferiores), mentales (se trata de enfermedades vinculadas a la salud mental) e intelectuales (son aquellas que tienen un diagnóstico descendido en su coeficiente intelectual) a las cuales se les asocian situaciones de discapacidad.

Son los sujetos con deficiencias de distinto tipo y origen (innatas o adquiridas) los que se enfrentan a situaciones de discapacidad. Para Míguez y Silva (2012) la responsabilidad ya no está depositada en el sujeto con determinadas características biológicas, sino en la sociedad que le impone la situación de discapacidad.

2.3- El sentido de la educación

¿Cuál es el sentido que la educación debería tener para aquellos estudiantes que tienen necesidades educativas de apoyo específico, producto de las barreras que limitan o impiden sus aprendizajes y participación?

En estos últimos tiempos se vienen observando ciertos cambios en la concepción de cómo se debe enseñar y como aprenden las personas. El aprendizaje centrado en el profesor, tenía como destinatario a un estudiante que asimilaba en forma pasiva lo que aquel transmitía; este modelo se ha modificado por el del aprendizaje centrado en el estudiante quien asume un rol proactivo para la construcción del conocimiento, con el apoyo y orientación del docente y de sus compañeros para lograr la autonomía en dicho proceso.

La autonomía es uno de los componentes favorecedores de la autorregulación académica para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Dicho de otra manera, en la medida que los estudiantes aprenden a autorregular su proceso de aprendizaje, adquieren las herramientas necesarias para el aprendizaje durante su vida, dentro y fuera de las instituciones educativas formales.

Los estudiantes que se ven condicionados por las BAP no tienen la capacidad de desarrollar por sí mismos esa autonomía, necesitan de un “mentor” o de un “compinche de estudio” que oriente y guíe su proceso de aprendizaje en forma constante. Esa terminología británica y

norteamericana respectivamente, rescatada por Norman Longworth, (2005:102) es reemplazada en nuestro medio por la figura del acompañante pedagógico que colabora en el grupo y con el docente en el proceso de construcción de “aprendizajes relevantes” para la vida.

Para Contreras, citado en Pérez Gómez, *“el aprendizaje relevante ocurre cuando el aprendiz intenta extraer el sentido de sus experiencias, el significado que tienen para sus propias pretensiones, para su proyecto vital. El conocimiento personal lejos de su consideración como conjunto de objetos que se poseen, debe entenderse como un saber in-corporado. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive”* (2012:111)

La pregunta por el o los sentidos de la educación está referida a cómo la escuela y las políticas educativas armonizan la preocupación por los conocimientos productivos con la equidad social y el mundo de los valores, especialmente los de la diversidad y el pluralismo. *“Cada día más comienza a valorarse el aprendizaje de la confianza como la emoción que debe fundar las competencias requeridas para desenvolverse con éxito en cualquier organización social”* (Hevia, 2006:74)

Y de eso se trata también la inclusión educativa; de ofrecerles el aprendizaje de la confianza y la confianza en el aprendizaje para desenvolverse a lo largo de la vida con la mayor autonomía posible para el ejercicio de la ciudadanía.

2.4- La autorregulación como estrategia para el aprendizaje a lo largo de la vida

La Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI de la UNESCO (1996) presidida por Jacques Delors elaboró una propuesta de “aprendizajes verticales” resumidos en cuatro pilares fundamentales, tal como se reseñan en el Recuadro 3.

RECUADRO 3 Pilares para el aprendizaje a lo largo de toda la vida

| Aprender a ser | Aprender a conocer | Aprender a hacer | Aprender a convivir |
|---|--|--|--|
| Para el crecimiento espiritual y la búsqueda de sentido a la vida hacia la construcción de la felicidad | Para responder a las nuevas fuentes de información, multiplicidad de contenidos y nuevos medios del saber en una sociedad en red | Para enfrentarse a las continuas transformaciones del mundo del trabajo que obligan a ser competentes en base a los aprendizajes y conocimientos | Para estimular la cohesión social y el desarrollo humano con bases sustentables desde la construcción y el fortalecimiento de los valores ciudadanos |

Fuente: Carneiro (2006:44)

La educación inclusiva es un medio fundamental para aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos (Blanco, 2006). En el contexto de la sociedad del conocimiento y la información sientan las bases para el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. También han sido reconocidos en la reciente Declaración de Incheon al afirmar que *“la inclusión exige la puesta en marcha de una estrategia educativa holística desde la primera infancia, a fin de incorporar las preocupaciones en materia de aprendizaje de los grupos marginados o excluidos y abordar los cuatro pilares del aprendizaje (aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir)”* (Unesco, 2015 a)

El aprendizaje a lo largo y ancho de la vida surge como un nuevo paradigma educativo pensado para que las personas sigan aprendiendo luego de su paso por la educación formal, pero también para reconocer y validar los aprendizajes que se obtienen mediante la experiencia práctica. Esta concepción permite pensar también una dinámica de aula diferente basada en un enfoque individualizado del aprendizaje. Donde se contemple la diversidad de los estudiantes en sus estilos, tiempos, necesidades e intereses para desarrollar en ellos aprendizajes útiles para toda la vida, en definitiva, aprendizajes para la ciudadanía.

En este sentido Longworth nos aporta que *“a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones socioeconómicas, culturales y de discapacidad, con independencia de la ubicación geográfica y sexo, se les debe ofrecer la oportunidad de acceder a una educación de la más amplia diversidad y capacitación. Habrá que valorar y considerar los antecedentes, los intereses, las experiencias anteriores, los estilos de aprendizaje y los niveles de aprendizaje de quienes aprendan”* (2005:43)

Todas las personas necesitan y quieren aprender. El aprendizaje puede ser entendido como un proceso biológico y psicológico que ocurre a nivel cerebral mediante la acción del pensamiento, que hace que las personas modifiquen sus comportamientos, habilidades, conocimientos, ideas e informaciones debido a las experiencias que van adquiriendo a lo largo de la vida en interacción con el entorno, para dar respuestas a lo que se les presenta.

Pero no siempre todos llegan a alcanzar los aprendizajes en el nivel pretendido. Muchos lo hacen fácilmente y motivados, otros se esfuerzan constantemente por comprender y retener lo que circula en el aula, y los menos, no logran hacer estos procesos en forma individual o independiente y necesitan de un mediador que actúe como apoyo o soporte para los aprendizajes y la socialización. El docente, es por encima de todos, quien debe procurar que esto suceda, pero también, cuando incluimos niños o adolescentes que necesitan de apoyos específicos y personalizados que los acompañen en forma casi permanente, recurrimos a un “mentor” o, si traemos este concepto a nuestra realidad, a un acompañante pedagógico.

Ese “mentor” puede asumir distintos tipos de tareas y en base a su perfil constituirse en “*el hombro donde reclinar la cabeza en momentos difíciles, el guía que orienta por el campo de minas de la oferta educativa, el profesor particular de determinadas asignaturas, el orientador que amplía los horizontes de lo que es posible. No tiene que estar relacionado necesariamente con el estudio educativo*” (Longworth, 2005:103).

Podríamos distinguir dos roles fundamentales. Si se trata de una persona que acompaña las actividades básicas de la vida diaria, hablamos, al igual que lo propone la Ley N° 18.651 en su artículo veintiséis, del asistente personal. En cambio el acompañante pedagógico es un profesional que conoce el proceso de desarrollo cognitivo, psicológico y/o social de los niños y adolescentes cuya función esencial es contribuir a potenciar y desarrollar habilidades, capacidades, actitudes, conocimientos y destrezas en aquellos que presentan algún tipo de barrera para el aprendizaje para que puedan desenvolverse con niveles variables de autonomía en el ámbito educativo.

En definitiva favorece la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a través del acompañamiento durante su proceso educativo para promover el desarrollo de sus potencialidades, el aprendizaje significativo, el logro de autonomía y la socialización.

La construcción del Plan de Acción de Aprendizaje Personal (PAAP) consiste en un proceso de tres fases (Recuadro 4) que para los estudiantes que están en el marco de una inclusión educativa puede ser guiado por un mentor o acompañante pedagógico y llevado a cabo conjuntamente con los educadores que intervengan en dicho proceso. También es una herramienta para desarrollar actitudes y habilidades de aprendizaje para la vida con el objetivo de que la persona reconozca su potencial y se visualice en un futuro. (Longworth, 2005:67-69)

RECUADRO 4 Fases para el proceso de construcción del PAAP

| 1ª fase | 2ª fase | 3ª fase |
|---|--|--|
| Describir los procesos por los cuales va a pasar el aprendiz y las razones que lo justifican, incluyendo las posibles dificultades que se presenten | Se reúne toda la información posible (familiar, personal, deportiva, etc) sobre el aprendiz y sus necesidades e intereses de aprendizaje | Se escribe el plan de aprendizaje que se va a llevar a cabo y que consiste en un especie de contrato con el aprendiz |

Fuente: Longworth, (2005: 67-69)

En base a estas fases el acompañante pedagógico podrá desarrollar las siguientes acciones en el marco de la enseñanza formal:

- Es un educador que da respuesta a los emergentes grupales relacionados a la inclusión social

- Facilita el proceso de autonomía y autorregulación del estudiante en situación de discapacidad para lograr aprendizajes y estimular la socialización
- Favorece el vínculo del estudiante tanto con los docentes como con sus pares.
- Trabaja fuera del aula en los espacios y actividades que se desarrollen durante el proceso para fortalecer la inclusión social. (Recreos, por ejemplo)
- Construye puentes con los docentes para definir estrategias de aprendizaje, adecuaciones curriculares, formas de evaluación en aula y domiciliarias, actitudes a adoptar frente al estudiante, actividades de apoyo, etc.

Es un mediador entre el estudiante y el aprendizaje, que si bien se desempeña en el grupo de aula articulando estrategias junto a los docentes, su objetivo fundamental es ofrecerle herramientas que estimulen el aprendizaje a lo largo de la vida.

Más que facilitar la adquisición de contenidos concretos de las distintas unidades curriculares, debe estimular el desarrollo de competencias para resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana. En este sentido la mediación y la autorregulación académica se constituyen en dos caras de una misma moneda.

Las competencias que la educación debe estimular pueden resumirse en un decálogo tal como se indica en el Recuadro 5. Planificar un curso enfocado en ellas garantizará el desarrollo de las potencialidades de todos los estudiantes en el aula asumiendo que los niveles de logro dependerán de la diversidad existente en ella.

RECUADRO 5 Decálogo de competencias para la educación del S. XXI

| Decálogo de competencias para la educación del S. XXI | |
|--|--|
| 1- | Buscarás la información de manera crítica |
| 2- | Leerás siempre tratando de comprender |
| 3- | Escribirás de manera argumentada para convencer |
| 4- | Automatizarás lo rutinario y dedicarás tus esfuerzos en pensar en lo relevante |
| 5- | Analizarás los problemas de forma rigurosa |
| 6- | Escucharás con atención, tratando de comprender |
| 7- | Hablarás con claridad, convencimiento y rigor |
| 8- | Crearás empatía con los demás |
| 9- | Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes |
| 10- | Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día |

Fuente: Monereo y Pozo (2007)

La autorregulación es un proceso que tiende a la búsqueda de estrategias que le permite a las personas lograr aprendizajes significativos con autonomía. No todas las personas lo consiguen, inclusive hay quienes nunca lo hacen, o lo hacen en tiempos diferenciados, no importando la edad, sus condiciones o su maduración.

En el caso de los estudiantes que requieren de apoyos específicos la autorregulación es un proceso que necesariamente tiene que ir acompañado de una ayuda externa, por ejemplo el acompañante pedagógico. En este sentido Sonia Scaffo (2005:14) plantea que ese proceso *“puede ser mejorado con la ayuda de la enseñanza, la experiencia y la auto reflexión... su desenvolvimiento depende del aprendizaje, de los procesos que lo orienten independientemente del nivel educativo en que se incorpore su enseñanza”*

¿Cómo influye el aula en dicho proceso? El aula es un espacio positivo de desarrollo del estudiante siempre que promueva la autonomía e interdependencia entre los pares y con los docentes para la construcción del conocimiento en forma colaborativa. El acompañante pedagógico se incluye en esta dinámica como un actor clave, calificado, que *“posibilita la apropiación de significados culturales por parte del aprendiz y la actividad autorregulada en un escenario de acción mediada, orientada por los procesos de enseñanza”* (Scaffo, 2005:22).

2.5- Las buenas prácticas en educación inclusiva

Se necesitan espacios de aprendizaje flexibles que conciban la diversidad como un valor positivo que debe ser atendida en forma holística. Una de las finalidades de la educación inclusiva es brindar las mismas oportunidades de participación a niños, adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad para que puedan convivir y aprender juntos desde las etapas iniciales hasta la universidad. De esta manera la educación inclusiva se constituye en un modelo que ofrece apoyos y formación para la vida y el trabajo. (Arnaiz, 2011).

En este sentido, Pilar Arnaiz (2011:29) sostiene que *“se requieren, en consecuencia, escuelas que se aparten del aprendizaje memorístico y que enfatizen aspectos prácticos basados en la experiencia y en el aprendizaje activo y cooperativo”*. De este concepto podemos inferir que una buena práctica supone el desarrollo de aspectos cognitivos que pueden ser llevados a la práctica a través de ciertos procedimientos para la solución de problemas (Rodríguez, 2008).

Una buena práctica educativa, en sentido general, *“considera un conjunto estructurado de acciones que procuran alcanzar un objetivo, basado en valores apoyados colectivamente, en conocimientos compartidos por sus actores y que pueda ser replicable”* (Scaffo, 2013:18). Para ser considerada como tal, continúa la autora, debe reunir una serie de atributos. Son innovadoras por la creatividad, los recursos, la evaluación o las estrategias de enseñanza. Son pertinentes a las necesidades de aprendizaje, a las respuestas que exige el mundo actual, o a los valores institucionales en beneficio de todos los estudiantes. Han de ser efectivas por el impacto positivo y tangible hacia la mejora educativa. Deben ser sostenibles en el tiempo y sus efectos duraderos, entre otras cosas para que puedan ser replicadas o sirvan de modelo en otros lugares por su potencial y flexibilidad.

Sobre este último aspecto, también Litwin (2010:90) en una investigación que coordinó y cuyo trabajo de campo fue realizado por Cecilia Ruiz definió las buenas prácticas relacionadas a la inclusión como “*aquellas que den lugar a una inclusión de calidad y sostenida en el tiempo*”.

Las buenas prácticas también implican un alto sentimiento de pertenencia, trabajo colaborativo y participación de los actores. Por lo tanto tienen un valor formativo para los docentes y contribuyen a generar identidad en el centro educativo. En síntesis las buenas prácticas educativas contemplan tres aspectos estratégicos: los contenidos seleccionados para el desarrollo del sujeto o para la convivencia social, el trabajo colaborativo de los docentes para atender las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, y la gestión de los recursos. (Scaffo, 2013:18-19).

La inclusión educativa concibe una escuela y una educación comprensiva para proponer cambios reales que no pasen solamente por las condiciones arquitectónicas, ni por la reducción de contenidos del curriculum. Implica proyectos de mejora, cambios cualitativos en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, en la estructura curricular y en la gestión organizacional.

Considerando los aportes de Booth y Ainscow, (2002) y Arnaiz, (2011) surge que las buenas prácticas son el resultado de planes de mejora que cada centro define en función de su proyecto educativo, de la capacidad de liderazgo en la gestión, de sus características organizacionales, del equipo docente, del contexto en el cual se inscribe, y de la realidad del estudiantado. La forma en la que se conduzca el proceso de mejora, condicionará el éxito o el fracaso de las experiencias. Por lo tanto las buenas prácticas en inclusión educativa no se pueden trasladar cual modelos a replicar de un centro a otro porque cada institución tiene sus particularidades.

2.6- Normativa internacional y nacional sobre la Inclusión

El proceso de revisión de la literatura va a estar signado por la clasificación de la normativa vigente en tres categorías. Por un lado se pretenderá reseñar las declaraciones formuladas por organismos internacionales, por otro lado la que se ha promulgado en nuestro país, y en tercer orden la que determina el Consejo de Educación Secundaria (CES)

Se estima que a nivel mundial las personas con discapacidad se sitúan en el orden de los 650 millones de seres humanos, y que “*en la región de las Américas actualmente viven aproximadamente, 60 millones de personas con algún tipo de discapacidad*” (Resolución CD47.R1) constituyendo uno de los grupos de mayor vulnerabilidad de todas las sociedades. (PNUD, 2009:209)

La preocupación a nivel internacional queda claramente expresada en las Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación (UNESCO, 2009:5) donde se manifiesta que *“...75 millones de niños en edad de cursar enseñanza primaria no están escolarizados... Los niños con discapacidad siguen enfrentándose a una exclusión educativa patente: representan un tercio de todos los niños que no están escolarizados”*

Según el proyecto “Usinas de inclusión. Juntos es mejor”, financiado por la Unión Europea y coordinado por la Fundación Instituto Psicopedagógico Uruguayo, que será implementado entre el 2014 y 2017 en todo el territorio nacional, en nuestro país hay más de 517.000 personas con discapacidad y una de cada dos personas está directa o indirectamente vinculada a la discapacidad. Esa cifra representa casi el 16% del total de la población de nuestro país.

En el informe sobre Discapacidad y Educación Inclusiva en el Uruguay elaborado por Da Rosa y Más (2013) se realiza un análisis de los datos del Censo de 2011, que tuvo la característica de ser el primero en el que se introdujeron preguntas a la población sobre la discapacidad. Las mismas hacían referencia a la dificultad permanente para oír, para ver, para caminar y para entender o aprender.

Alrededor de 120.000 personas tienen alguna deficiencia auditiva, unas 250.000 presentan alguna deficiencia visual, aproximadamente unas 210.000 personas acusan alguna deficiencia motriz y alrededor de 83.000 con alguna deficiencia intelectual. (Míguez, 2014:49)

Del total de niños entre 0 y 14 años de edad, cerca de 38.000, o sea un 5%, presenta algún tipo de dificultad permanente. Entre los chicos que tienen entre 10 y 14 años, un 46% tiene una discapacidad intelectual, siendo la de mayor prevalencia entre todos los tipos de discapacidad relevados. Finalmente la información disponible muestra que solo el 9% de los chicos que tienen una discapacidad intelectual asisten a un centro educativo común, dado que el 91% restante concurre a una escuela especial. (Da Rosa, 2013)

Si discriminamos el tipo de deficiencia según el grado con el que se presentan entre los adolescentes de 10 y 15 años de edad, el Censo de 2011 reveló que hay más de 1.000 que tienen una deficiencia severa, 6.000 tienen una deficiencia moderada y en casi 17.000 es leve. (Míguez, 2014:50)

2.6.1- Normativa internacional

Tal como se expresaba en el punto 2.1 de este capítulo, hemos adoptado la conceptualización sobre inclusión educativa que se propone a nivel internacional por parte de los organismos especializados de la UNESCO. A partir de la Declaración de Salamanca (1994), ratificada por 92

gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se sucedieron una serie de declaraciones que desde el marco del reconocimiento del derecho a la educación para todos para evitar cualquier forma de exclusión y eliminar toda forma de discriminación, los discapacitados se constituyeron en sujetos de derecho.

En el Recuadro 6 se plantea la normativa principal de carácter internacional e interamericano sobre el reconocimiento de los derechos humanos, en especial el derecho a la educación y en particular a los discapacitados.

RECUADRO 6 Marco normativo internacional e interamericano sobre inclusión educativa

| MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL E INTERAMERICANO | | |
|--|---|-----------|
| AÑO | CARÁCTER | ORGANISMO |
| 1948 | Declaración Universal de los Derechos Humanos | ONU |
| 1959 | Declaración de los Derechos del Niño | ONU |
| 1971 | Declaración de los Derechos del Retrasado Mental | ONU |
| 1975 | Declaración de Derechos de los Impedidos | ONU |
| 1981 | Año Internacional de los Impedidos | ONU |
| 1982 | Programa de Acción Mundial para los Impedidos | ONU |
| 1983 a 1992 | Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos | ONU |
| 1989 | Convención de los Derechos del Niño | ONU |
| 1990 | Conferencia Mundial sobre Educación para Todos | UNESCO |
| 1993 | Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad | UNESCO |
| 1994 | Declaración de Salamanca | UNESCO |
| 1995 | 7ª Reunión de Ministros de Educación de la región de América Latina y Caribe (Jamaica) | UNESCO |
| 1996 | Compromiso de Panamá con las personas con discapacidad en el continente americano | OEA |
| 1999 | Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad | OEA |
| 2000 | Marco de Acción Regional sobre Educación para Todos en las Américas | UNESCO |
| 2000 | Foro Mundial de Educación. Marco de Acción de Dakar | UNESCO |
| 2001 | Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al inicio del siglo XXI | UNESCO |
| 2006 | Programa de acción para el decenio de las Américas: por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016) | OEA |
| 2006 | Resolución CD47.R1. La discapacidad: prevención y rehabilitación en el contexto del derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental y otros derechos relacionados | OPS |
| 2006 | Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad | ONU |
| 2009 | Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación | UNESCO |
| 2015 | Declaración de Incheon Educación 2030 | UNESCO |

Elaboración propia

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas comienzan a formularse las primeras declaraciones internacionales para atender los derechos de los “retrasados mentales” (1971) primero, y de los “impedidos” (1975) posteriormente.

Es en la última década del siglo XX donde el enfoque cambia hacia el reconocimiento del derecho a la educación para todos y en particular, con la Declaración de Salamanca (1994), de los “discapacitados”, dando origen a la creación de un marco normativo latinoamericano para su protección, proclamando la eliminación de toda forma de discriminación contra la discapacidad.

El siglo XXI comienza con un compromiso de 164 países en asegurar una educación básica de calidad a niños, jóvenes y adultos, definiendo seis metas a cumplir hacia la Educación para Todos en 2015. En ellas no se menciona ni a retrasados mentales, ni a impedidos ni a discapacitados. Hay referencias a un lenguaje inclusivo que alude en la meta 3 a las “necesidades de aprendizaje de todos”, y en la meta 5 al “acceso pleno y equitativo”.

Recientemente, en mayo de 2015, esos compromisos han sido renovados por quince años más en Corea con la Declaración de Incheon “*Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*”, a la que nos hemos referido en el apartado 2.1 de este capítulo.

La Convención de los Derechos sobre las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas del año 2006 considera que “*la discapacidad es un concepto que evoluciona y que es el resultado de la interacción entre la deficiencia de una persona y los obstáculos tales como barreras físicas y actitudes imperantes que impiden su participación en la sociedad. Cuantos más obstáculos hay, más discapacitada se vuelve una persona. Las discapacidades incluyen deficiencias físicas, mentales, intelectuales y sensoriales tales como ceguera, sordera, deterioro de la movilidad y deficiencias en el desarrollo*”. (ONU, 2006a)

En este sentido, se entiende a la discapacidad como el resultado de la interacción entre las deficiencias de los individuos y los obstáculos o barreras que existen en el medio social en que participan y le impiden su desarrollo pleno como persona. “*La convención marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad*”. (ONU, 2006a)

2.6.2- Normativa nacional vigente

La revisión y análisis de las principales normas vigentes en nuestro país permitirán contextualizar el enfoque actual de la inclusión educativa y el modelo al cual se adhiere partiendo de la base de un determinado estado de situación que surge del último censo nacional.

El marco legislativo sobre inclusión y educación (Míguez, 2014) se encuentra en la Ley General de Educación (N°18.437), promulgada en 2008 y la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad (N°18.651) del año 2010.

Varios artículos hacen referencia al tema, aunque queda explicitado en ellos la referencia indistinta a la integración y a la inclusión. Tal es el caso en la Ley N° 18.651 del artículo 40 y en la Ley N° 18.437 los artículos 8° y 11.

La Ley N° 18.651 ratifica (artículo 5) declaraciones (1971, 1975, 2002) y convenciones (2006) internacionales reseñadas en el Recuadro N° 6, define quienes son considerados discapacitados (artículo 2°), protege los derechos de las personas con discapacidad, declara la necesidad de eliminar las barreras del medio (artículo 1°) y entre las medidas para brindarles apoyo propone (artículo 25 y 26) la creación de un “Programa de Asistentes Personales para Personas con Discapacidades Severas” en la esfera del Banco de Previsión Social (BPS).

La Ley N° 18.437 propone el marco general de la educación en nuestro país para garantizar el derecho de todos y todas, especialmente de los colectivos minoritarios y grupos vulnerables, a la igualdad de oportunidades y a la inclusión (artículo 8°)

2.6.3- Normativa emitida por el Consejo de Educación Secundaria

Las disposiciones jurídicas que emite el CES, tienen alcance nacional y afectan tanto a las instituciones de enseñanza media básica y superior de liceos públicos y privados, no pudiendo contradecir las leyes mencionadas anteriormente.

Se pueden identificar oficios y circulares que se clasifican además con un criterio temporal. A los efectos de esta investigación se tomará en cuenta la normativa posterior al año 2006 porque es el año en que entran en vigencia los planes actuales de educación media básica.

Sin embargo hay resoluciones anteriores al año 2006 que mantuvieron vigencia hasta el año pasado. Tal es el caso de la circular N° 2491 del año 2002 que proponía un régimen de tolerancia para los estudiantes que teniendo un diagnóstico médico certificando alguna dificultad de aprendizaje, se les ofrecía un régimen distinto para poder realizar sus estudios durante el ciclo educativo.

Recientemente, en el año 2014, se han creado dos circulares que reflejan entre sí una concepción diferente sobre la inclusión educativa. La circular N° 3205 del mes de mayo de dicho año retoma la tolerancia y desde un carácter instrumental, es decir, para modificar el procedimiento de solicitud de dicho trámite ante el organismo correspondiente.

En cambio en setiembre se aprueba la circular N° 3224 que fundamenta desde la Inspección General Docente un abordaje diferente de las dificultades de aprendizaje en el marco de la atención a la diversidad para hacer realidad su inclusión educativa. El grupo de trabajo convocado elaboró un “*Protocolo para diagnósticos especializados y apoyos específicos*”.

2.7- Políticas públicas sobre inclusión educativa y discapacidad en Uruguay

En Uruguay no existe una política de discapacidad ni una planificación estratégica. Existen programas, proyectos, servicios, acciones y actividades. (Barera Rodríguez, 2011; INJU, 2014). Esta situación es similar en la región, “*los Estados miembros del Mercosur asumen que si se quiere lograr una sociedad inclusiva e igualitaria, deben incorporar plenamente a las personas con discapacidad en las políticas públicas*” (Cumbre de Mercociudades, 2012:66)

A nivel internacional en casi todos los países los procesos de implementación de políticas públicas sobre discapacidad y juventud han estado caracterizados por la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su posterior legislación, sin que ello permita identificar “buenas prácticas”. En América Latina, se destacan las experiencias de Costa Rica, Perú y Chile porque son quienes han podido avanzar en ese sentido. (INJU, 2014)

Los Estados y en particular los gobiernos deberían contar con datos e información confiable para el diseño de políticas públicas sobre la inclusión. Si bien en nuestro país es a partir del último Censo Nacional, realizado en el año 2011, que por primera vez se comienza a indagar sobre la población con discapacidad, dicha información aún no es suficiente para el diseño de políticas. Existen “*importantes vacíos de información que deben ser revertidos para avanzar en el diseño de políticas públicas*” (Da Rosa y Más, 2013:30) Esta ausencia de información “*impide visibilizar a los niños y adolescentes con discapacidad como parte de la población destinataria de políticas públicas y limita la realización de sus derechos*” (Meresman, 2013:66)

Las políticas “*deben garantizar el pleno acceso a la salud, y en particular, la detección precoz y el tratamiento, promover la inclusión temprana en las escuelas y en actividades sociales y recreativas, asegurar la accesibilidad física a todo tipo de instituciones y espacios públicos, proveer la necesaria protección social a familias con niños y niñas con discapacidad, asegurar la*

capacitación de calidad del personal al cuidado de niños con discapacidad y combatir la discriminación y todo tipo de violencia contra niños con discapacidad” (Meresman, 2013:7)

A nivel educativo el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) han definido políticas sobre inclusión y discapacidad en las cuales se sustentan las distintas modalidades que se llevan a cabo. Existen escuelas comunes en las cuales se incluye a estudiantes con disminución visual, dificultades motrices y sordos; se designan maestros de apoyo en escuelas comunes; escolaridad compartida entre escuelas comunes y especiales; y un sistema de pasantías en escuelas especiales. (Da Rosa y Más, 2013)

Sin embargo dichas autoras sostienen que *“la inclusión educativa no se agota en la matriculación de los niños/as con discapacidad en las escuelas comunes, sino que implica la existencia de una política pública que garantice la disponibilidad de recursos humanos con la formación adecuada, la flexibilización curricular, la accesibilidad física y comunicacional”* (Da Rosa y Más, 2013:22). Refuerza esta afirmación la situación actual en la que 1 de cada 5 niños entre 6 y 11 años está matriculado en una escuela común, *“lo que no implica, necesariamente, la presencia de una política de inclusión educativa”* (Meresman, 2013:39)

Con respecto a la continuidad educativa y a la transición desde la educación al empleo, el coordinador del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi) sostiene que el *“desarrollo de alternativas para continuar la educación y promover proyectos de vida independiente para los niños y adolescentes con discapacidad es una de las asignaturas pendientes y un gran desafío para el sistema educativo uruguayo (...) el Ministerio de Educación y Cultura ha conformado un grupo de trabajo interinstitucional con el objetivo de abordar este cuello de botella en las políticas educativas y generar propuestas viables en el corto y mediano plazo”* (Meresman, 2013:35) El sistema educativo uruguayo *“no ha previsto la transición de los niños y adolescentes con discapacidades a propuestas de educación secundaria que faciliten su inserción educativa, social y laboral”* (INJU, 2014:27)

Las políticas referidas a la discapacidad en lugar de estar focalizadas y perseguir acciones asistencialistas, deben estar integradas a las políticas sociales para garantizar los derechos sociales de todos. (Barera Rodríguez, 2011) *“Las políticas públicas inclusivas buscan atender a las necesidades de los jóvenes con discapacidad generando instrumentos que actúen sobre las barreras (socioculturales, legales, físicas, etc.) que limitan sus oportunidades de participación social”* (INJU, 2014:29)

En un informe publicado por el Ministerio de Educación y Cultura se plantea la *“necesidad que el Estado tenga mecanismos de control y fiscalización fuertes para los organismos públicos y privados que tienen bajo su órbita la atención de las personas con discapacidad, la gestión de sus beneficios, los requerimientos para las mismas y las políticas necesarias, así como otorgar*

partidas presupuestales reales para llevar a cabo una gestión satisfactoria” en esta área. (Barera Rodríguez, 2011:12)

Finalmente, y en relación a la situación de nuestro país, es importante mencionar que *“existen aspectos de fragmentación y falta de coordinación de los programas y se necesitan instancias en las que los programas y políticas sociales dirigidas a los jóvenes y a las personas con discapacidad encuentren y generen nuevas oportunidades de articulación” (INJU, 2014:34)*

3- METODOLOGÍA

En base a los objetivos y al marco teórico expuestos anteriormente, se identificó la metodología adecuada para la presente investigación. En el presente capítulo se desarrollará el marco epistemológico-metodológico desde el cual desarrollamos la investigación cualitativa aplicando dos de las técnicas de recogida de información asociadas a dicho paradigma.

En este sentido, nos basamos en el análisis documental de disposiciones legales de nuestro país, de declaraciones emitidas por organismos internacionales, así como en entrevistas semi-estructuradas realizadas a trece profesionales para identificar las concepciones sobre educación inclusiva que subyacen tanto en la normativa vigente como en el discurso de los entrevistados respectivamente. A los efectos de esta investigación, se entiende por concepciones los modos de sentir y pensar que dichos profesionales tienen producto de su experiencia o prácticas educativas en el contexto en cual se desarrollan; así como al sentido y significado sobre la inclusión educativa que surge de los textos normativos.

Los trece entrevistados pueden agruparse en dos categorías. Por un lado, inicialmente recurrimos a entrevistar a cuatro especialistas vinculados a la gestión de programas y proyectos educativos que refieren a la inclusión de adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad, a quienes hemos denominado como informantes calificados. Por otro lado, y en última instancia, entrevistamos a nueve profesores dedicados a la docencia directa e indirecta de dos centros educativos de Ciclo Básico del CES.

Se propone luego la estructura del diseño que se realizó, complementando con la mirada de Maxwell (1996) y Vallés (2009). Finalmente explicamos los criterios adoptados para la selección de la muestra cualitativa, las estrategias de análisis de datos y el procedimiento de triangulación metodológica y validez de la indagación.

Este marco general queda reflejado en el Recuadro 7 donde se presentan relacionados entre sí los objetivos específicos, las preguntas y técnicas de investigación que han sido definidas para atender el objetivo general de la investigación.

RECUADRO 7 Relación entre objetivos, preguntas y técnicas de investigación

| OBJETIVO GENERAL | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN |
|-----------------------------|---|---|---------------------------|
| Conocer la normativa | Analizar la normativa internacional y nacional sobre inclusión educativa y discapacidad | ¿En qué paradigma se enmarca la normativa vigente en Uruguay y el discurso de los organismos internacionales sobre inclusión educativa? | Análisis documental |

| | | | |
|---|---|--|--------------------------------|
| vigente y las concepciones que tienen los docentes de Ciclo Básico de enseñanza secundaria sobre la inclusión educativa y discapacidad | Indagar acerca de los paradigmas sobre educación inclusiva que prevalecen en docentes y expertos. | ¿En qué paradigma se enmarcan las concepciones docentes sobre la inclusión educativa? | Entrevistas semi estructuradas |
| | Explorar las concepciones de los docentes y expertos sobre la inclusión educativa y discapacidad en Ciclo Básico de enseñanza secundaria. | ¿Qué perspectivas y valoraciones tienen los docentes, responsables de programas y especialistas sobre los desafíos de la inclusión educativa en Uruguay? | Entrevistas semi estructuradas |
| | Identificar experiencias de buenas prácticas sobre inclusión educativa en liceos de Ciclo Básico. | ¿Qué experiencias de buenas prácticas sobre inclusión educativa se están llevando a cabo en enseñanza básica de secundaria? | Entrevistas semi estructuradas |

Elaboración propia

3.1- Marco epistemológico – metodológico

Desde el punto de vista epistemológico el paradigma que orientará la investigación, según el planteo de Cook y Reichardt (2005) será un paradigma cualitativo que abogará por técnicas cualitativas para la comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, por lo tanto ofrece una perspectiva subjetiva orientada al proceso exploratorio, descriptivo e inductivo de la realidad. Se obtendrán datos reales, ricos y profundos que no son generalizables, pero ofrecerán una perspectiva holística de la realidad que es concebida de manera dinámica.

La metodología cualitativa se relaciona con el paradigma constructivista que *"está basado en el conocimiento que nos ayuda a mantener la vida cultural, nuestra comunicación y significado simbólicos. Respaldo por la metodología cualitativa, cuya lógica sigue un proceso circular que parte de una experiencia (o anomalía) que se trata de interpretar en su contexto y bajo los diversos puntos de vista de los implicados. No se buscan verdades últimas, sino relatos. El diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación"* (Vallés, 2009:30)

El relato de los docentes permitirá conocer, descubrir e interpretar desde sus puntos de vista diferentes, las lógicas de sus experiencias sobre la inclusión educativa en el contexto en el que se enmarcan. Por este motivo se ha tomado la decisión de revisar la normativa educativa que está vigente en nuestro país sobre este tema.

Las preocupaciones epistemológicas comunes más relevantes de la metodología cualitativa, según Alicia Gurdíán Fernández son:

“a) Intentar la construcción de un tipo de conocimiento, que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural.

b) Asumir que el acceso al conocimiento, de lo específicamente humano, se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo inter-subjetivo y no solo de lo objetivo.

Lo anterior se traduce en la adopción de una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, los valores, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.

En consecuencia, cuestiones como descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas modalidades cualitativas”. (2007:94-95)

3.2- Estrategias e instrumentos de recogida de información

Se propone realizar una investigación de corte cualitativo que contemple en primer lugar, la búsqueda, revisión y análisis documental de la normativa vigente emitida por el Consejo de Educación Secundaria en relación a la inclusión de estudiantes y las leyes elaboradas por el Parlamento Nacional que hagan referencia a la educación inclusiva.

Existen circulares, resoluciones, programas especiales y pautas que han sido elaboradas por diferentes autoridades del CES pero que en muchos casos no resulta fácil ubicarlas. La recopilación y análisis permitirá conocer la base jurídico normativa en la cual se sustenta la concepción del sistema educativo de enseñanza media sobre las inclusiones.

El análisis documental es una técnica de investigación secundaria, de carácter individual e indirecto que refiere al estudio del contenido o discurso presentado en documentos oficiales, declaraciones políticas, cartas, diarios, actas de reuniones, con la aplicación de procedimientos rigurosos para comprender los aspectos formales del discurso (Quivy, 2005:216)

En segundo lugar, las entrevistas a informantes calificados y a los docentes de enseñanza secundaria indagarán sobre el conocimiento que ellos tienen de dichas normativas en el sentido de ofrecerles orientaciones para la diversidad, en general, y pautas concretas para la inclusión educativa en particular.

Las entrevistas son otro tipo de técnicas cualitativas de tipo primario, individual y directa. *“La entrevista cualitativa se define como aquella no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un*

intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales” (Gurdián Fernández, 2007:198)

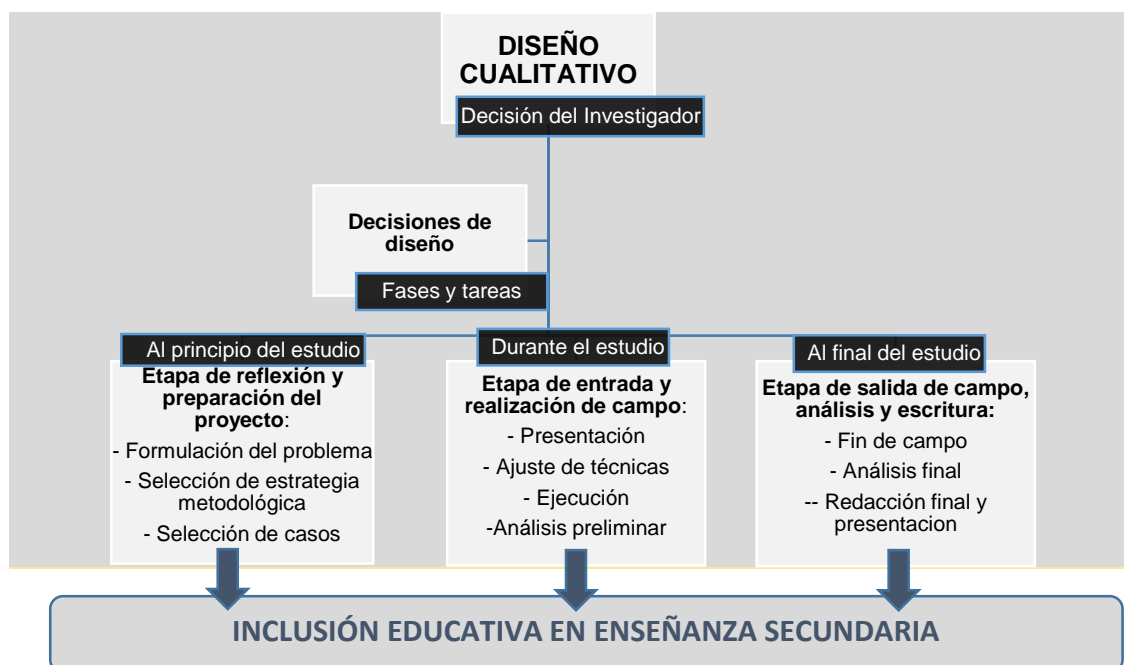
La entrevista enfocada es un tipo de entrevista, que se diferencia de la entrevista en profundidad, “que permite profundizar sobre una temática en particular... La conversación se orienta hacia el tema predeterminado y a partir de él se selecciona a la entrevistada... Es abierta pero funcionalmente más estructurada y conceptualmente definida” (Gurdián Fernández, 2007:200)

De lo expuesto surge que se realizará un estudio exploratorio, porque “se efectúan normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández Sampieri et al, 2003:115) con un diseño no experimental, dado que no se va a manipular con ninguna variable del tipo transaccional descriptivo porque “se va a indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variable” (Ibid: 269)

3.3- Diseño general de la investigación

El diseño general de la investigación puede sintetizarse con el planteo que realiza Vallés (2009) y se presenta en la siguiente figura:

FIGURA 2 El diseño en la investigación cualitativa



Fuente: Adaptado de Vallés, M. (2009: 47)

Siguiendo el orden de las fases que propone Vallés (2009), luego de haber definido el problema a investigar, definida la estrategia metodológica y los ámbitos donde se realizará el trabajo de

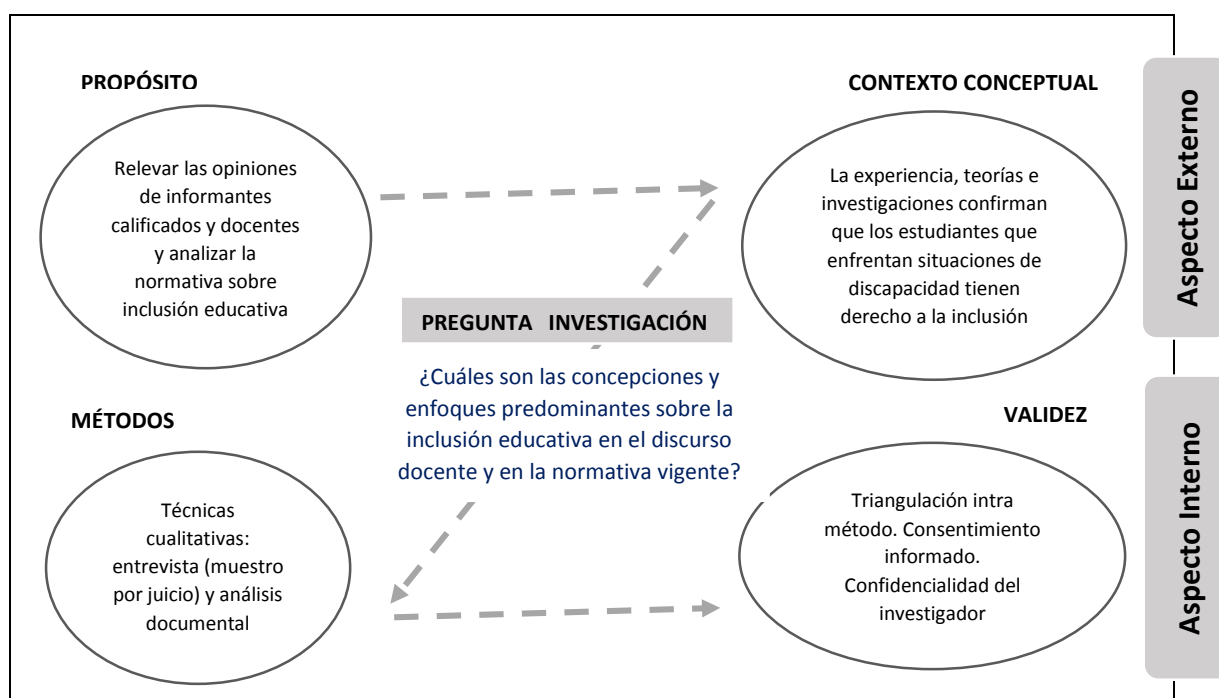
campo, se procederá al análisis de los datos obtenidos y a la redacción del documento final con su presentación correspondiente.

No obstante, estas fases que pueden ordenar y secuenciar claramente el proceso de investigación cualitativo, muchas veces deben matizarse con ciertos virajes o vaivenes.

Por lo tanto, y producto de la propia dinámica del proceso que se ha experimentado, entendemos necesaria la complementación de enfoques.

En este sentido la perspectiva de Maxwell (1996), representada en la Figura 3, permite observar los virajes, los avances y retrocesos de un diseño dinámico e interactivo, que nos ayuda a observar los vaivenes del proceso.

FIGURA 3 Modelo interactivo de diseño de investigación



Elaboración propia en base a Maxwell (1996)

A partir de este diseño general del proceso de investigación se explicarán los aspectos más relevantes tales como las características del enfoque cualitativo, el método más adecuado, las técnicas de investigación y el muestreo.

La investigación cualitativa “refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que lo integran” (Bisquerra, 2004:283).

La metodología cualitativa procura relatar hechos más que controlarlos, y los explica a través de enfoques interpretativos, naturalistas, fenomenológicos o descriptivos.

Las concepciones que los docentes tienen sobre las inclusiones de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación serán analizadas a través de ciertos rasgos del método etnográfico. No se va a emplear una etnografía pura, debido a que no se utilizará la técnica de la observación participante, pero sí se tomará en cuenta de dicho método su enfoque y objetivos.

La etnografía se interesa por lo que la gente hace, como se comporta, como interactúa para descubrir creencias, valores perspectivas, y motivaciones. La comprensión empática es fundamental. (Bisquerra, 2004: 295)

Su objetivo es “*aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales*”. Describir de la forma más detallada posible para luego interpretar, comprender y finalmente intervenir adecuadamente. (Bisquerra, 2004: 298)

3.3.1- Muestreo Teórico y selección de casos

La etnografía es un estudio de procesos que analiza el transcurrir de las prácticas, es decir, como surgen, como se desarrollan y como se transforman.

Siguiendo a Mejía Navarrete, el proceso de selección de la muestra cualitativa se “*basa en el principio de representación socio estructural: cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación*” (2000: 166). La muestra cualitativa, continúa el autor, busca la diversidad de matices de las relaciones sociales que se expresan en el objeto de estudio, por lo tanto reconoce la heterogeneidad estructural en la podemos identificar tres elementos o niveles: el eje socioeconómico, el eje espacial, y el eje temporal. O sea, cada unidad seleccionada representa a las demás comprendidas en el objeto de estudio porque representa una posición dentro de dicha estructura social.

Para la investigación se han identificado dos tipos de informantes a los cuales se les aplicará la técnica de la entrevista. Por un lado se buscará la opinión de informantes calificados a los efectos de analizar las concepciones sobre la inclusión educativa que subyacen en ellos. Y por otro lado, se aplicarán entrevistas a docentes de enseñanza media básica cuyas prácticas educativas estén dirigidas a estudiantes que enfrentan algún tipo de BAP.

3.3.2- Etapas de la investigación educativa

En el Recuadro 8, de la página siguiente, se identifican las etapas insumidas en todo el proceso de investigación.

RECUADRO 8 Etapas de la Investigación

| Años | 2013 | 2014 | | | | | | | 2015 | | | | | | | | |
|--|---------|-------|-------|---|-------|---|--------|---------|------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meses | 10 a 12 | 1 y 2 | 3 y 4 | 5 | 6 y 7 | 8 | 9 y 10 | 11 y 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Elaboración del proyecto de tesis | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Designación y asesoría de tutor | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ajustes en el tema | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nueva bibliografía y sugerencias del tutor | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lectura y análisis | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comienzo de Tesis | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Definición de población objetivo | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración de instrumentos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Testeo de instrumentos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicación de técnicas de investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis de datos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conclusiones y cierre | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Finalización y Entrega de tesis | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Defensa de Tesis | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Elaboración propia

3.4- Entrevistas

Dividiremos en dos grupos las entrevistas. Por un lado se detallarán los aspectos metodológicos de las cuatro entrevistas a informantes calificados y luego las nueve entrevistas a docentes que se realizaron en dos centros de estudios seleccionados.

Sobre los informantes calificados, a las cuales se les asignó nombres ficticios, se buscó que fueran personas que pertenecieran a instituciones del ámbito público, y en particular, que fueran referentes nacionales en el tema de la educación inclusiva; pero también del ámbito privado, en particular de organizaciones de la sociedad civil que nuclean a familiares y personas en situación de discapacidad; de esta manera se atendieron los criterios de representatividad que propone Mejía Navarrete (2000:167).

Para la identificación de los centros educativos donde ubicar a los docentes, se solicitó a los informantes calificados vinculados al CES que nos identificaran aquellos en los que se desarrollaban buenas prácticas de inclusión educativa y que cumplieran con los criterios expuestos en siguiente apartado. A los efectos de identificarlos en esta investigación se crearon nombres metafóricos: Amanecer y Esperanza.

Se contactaron las personas para fijar día y hora de la entrevista con un cuestionario de 13 preguntas (Anexo 1) que insumió entre cuarenta y setenta minutos cada una. La representación institucional y los nombres ficticios de los trece informantes se resumen en el Recuadro 9.

RECUADRO 9 Representación institucional de los entrevistados

| Técnica | Informante | | Denominación |
|--|-------------------|---------------------------------------|--------------|
| | Institución | Función | |
| Entrevistas a informantes calificados | UDELAR | Responsable de Departamento Académico | Ana |
| | CES | Responsable de Departamento | Blanca |
| | INST. PRIVADA | Integrante Comité Académico | Carla |
| | CES | Coordinadora de Programa | Daniela |
| Entrevistas a docentes | LICEO "Amanecer" | Directora | Elena |
| | LICEO "Amanecer" | Adscripta | Florencia |
| | LICEO "Amanecer" | Docente | Graciela |
| | LICEO "Amanecer" | Docente | Hilda |
| | LICEO "Amanecer" | Docente | Ismael |
| | LICEO "Esperanza" | Directora | Juana |
| | LICEO "Esperanza" | Docente | Lucía |
| | LICEO "Esperanza" | Docente | Mónica |
| | LICEO "Esperanza" | Docente | Nancy |

Elaboración propia

3.4.1- Entrevistas a informantes calificados

Tres de los informantes calificados integran instituciones educativas formales de alcance nacional en enseñanza media y terciaria. En todos los casos se buscó entrevistar a las primeras figuras de los departamentos que trabajan con la inclusión educativa. Las tres entrevistadas son profesionales universitarias de amplia y reconocida trayectoria, durante la cual han realizado numerosas publicaciones sobre la temática.

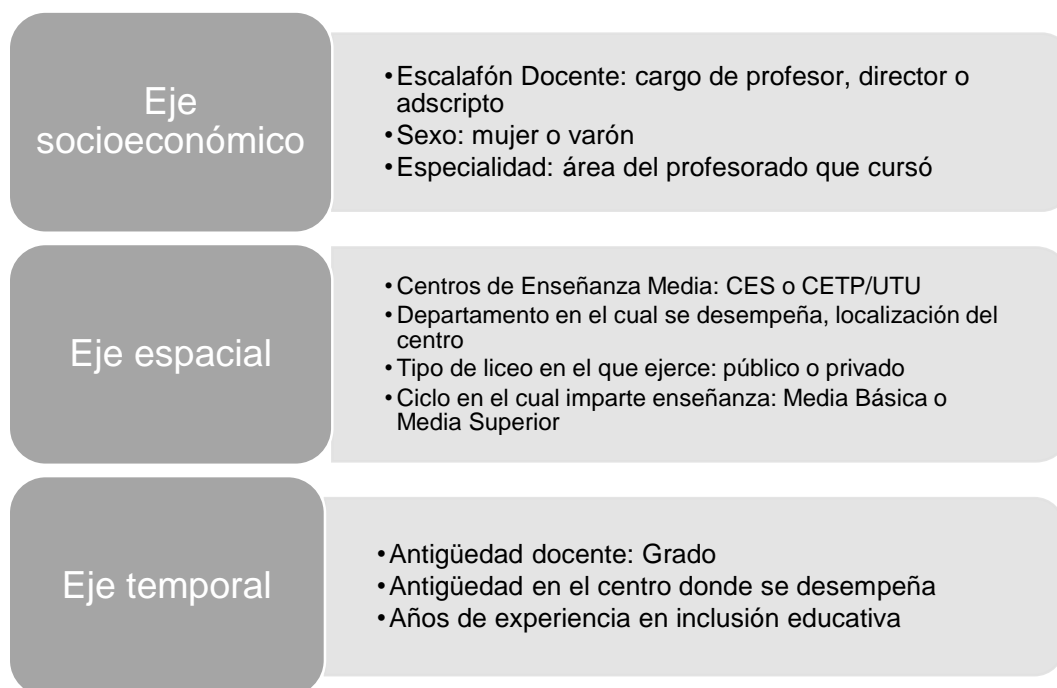
Una cuarta informante calificada fue seleccionada de una institución de la sociedad civil de amplio reconocimiento y en especial por haber tenido una trayectoria nacional e internacional en la temática que contribuyó al desarrollo de la normativa y el estado del arte sobre la discapacidad en nuestro país.

3.4.2- Entrevistas a docentes

El número de informantes en una investigación cualitativa, según Taylor y Bogdan “no se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales” Y más adelante reafirman la idea que en “el muestreo teórico el número de “casos” estudiados carece relativamente de importancia” (2010:108)

A los efectos de referir los tres componentes del muestreo teórico (Mejía Navarrete, 2000) en el tema investigado, se propone el siguiente esquema (Figura 4) para seleccionar la muestra de docentes a entrevistar:

FIGURA 4 Niveles estructurales de la muestra



Elaboración propia en base a Mejía Navarrete, 2000

A continuación (Recuadro 10) se grafican los niveles estructurales y sus dimensiones en la muestra seleccionada para las entrevistas. Todos son del departamento de Montevideo.

RECUADRO 10 Características de la muestra docente

| Docente | EJE SOCIOECONÓMICO | | | EJE ESPACIAL | | | EJE TEMPORAL | | |
|-----------|--------------------|-----------|---------------|--------------|-------|--------|--------------|--------|--------|
| | Sexo | Escalafón | Especialidad | Centro | Liceo | Ciclo | Grado | Antig. | Exper. |
| Elena | F | Directora | Cs. Sociales | CES | Pub. | Básico | 7° | s/d | s/d |
| Florencia | F | Adscripta | Cs. Sociales | CES | Pub. | Básico | 2° | 2 | 4 |
| Graciela | F | Profesora | Lengua | CES | Pub. | Básico | 7° | 9 | s/d |
| Hilda | F | Profesora | Artística | CES | Pub. | Básico | 7° | 6 | 6 |
| Ismael | M | Profesor | Cs. Básicas | CES | Pub. | Básico | Interino | 3 | 5 |
| Juana | F | Directora | Cs. Sociales | CES | Pub. | Básico | 6° | 4 | 4 |
| Lucía | F | Profesora | Artística | CES | Pub. | Básico | 2° | 3 | 5 |
| Mónica | F | Profesora | Cs. Naturales | CES | Pub. | Básico | 4° | 13 | 13 |
| Nancy | F | Profesora | Cs. Sociales | CES | Pub. | Básico | 4° | 18 | 18 |

Elaboración propia

En primer lugar se identificarán los criterios y luego se definirán los informantes según las características estructurales.

Los criterios que se tomarán en cuenta para la selección de la muestra de docentes serán:

- Profesores de especialidades diferentes: ciencias sociales, ciencias básicas, ciencias naturales, área artística, pudiendo uno de ellos, ser el Director o Directora.
- Profesores de liceos públicos de enseñanza secundaria
- Profesores de Educación Media Básica (EMB) de Secundaria
- Profesores efectivos o interinos que ejerzan en Montevideo
- Profesores que al menos tengan 4 años de experiencia de docencia directa

Por otro lado, también se seleccionarán dos centros educativos en base a ciertos criterios, a saber:

- Liceos públicos
- Liceos reconocidos por la existencia de “buenas prácticas” en inclusión
- Liceos donde se desarrollen Programas de Exploración Pedagógica (PEP) para la inclusión
- Liceos de Educación Media Básica
- Liceos de Montevideo

Se realizarán entre tres y cinco entrevistas en cada uno de los liceos, en base a criterios de representatividad, pertinencia y predisposición. La forma de contactar a dichos docentes será a través de la identificación de los liceos donde se imparten los PEP del CES, pero sin vínculo directo con la investigadora. (Mejía Navarrete, 2000:174-176).

3.5- Análisis Documental

El documento se constituye en una unidad de análisis que a su vez puede ser clasificada según distintos tipos. A los efectos de nuestra investigación consideraremos aquellos que sean oficiales y emitidos por una autoridad pública competente. Por lo tanto tendrán el carácter de normativa sobre inclusión educativa.

El proceso de búsqueda de dicha normativa se realiza a través de sitios web de organismos oficiales, tales como el Parlamento Nacional, el Consejo de Educación Secundaria, la Administración Nacional de Educación Pública.

En dicha búsqueda se establecerán palabras clave (Anexo 2) que nos permitirán encontrar no solo la cantidad de disposiciones normativas, sino también el tipo de normativa, año de la resolución y alcance de la misma.

Hemos seleccionado el procedimiento propuesto por Sandoval que consta de cinco etapas (1996:138):

- Rastreo e inventario de documentos disponibles
- Clasificación de dichos documentos
- Selección de aquellos pertinentes a la investigación
- Lectura exhaustiva del contenido de los mismos para identificar “patrones, tendencias, convergencias y contradicciones”
- Lectura cruzada y comparativa para construir una síntesis sobre la realidad investigada.

Finalmente, entre los criterios de selección de los documentos se tomarán en cuenta:

- Normativa nacional vigente sobre inclusión educativa
- Pautas del Departamento Integral del Estudiante del CES
- Resoluciones del CES sobre adecuaciones curriculares para estudiantes que enfrentan algún tipo de barrera para el aprendizaje
- Normativa oficial del CES sobre inclusión educativa

La búsqueda de las fuentes documentales se realizará a través de sitios oficiales en la web.

3.6- Estrategia para análisis de datos: triangulación y validez

Se ha optado por la realización de un proceso inductivo-deductivo para el análisis de los datos (Mejía y Sandoval, 2003; Mejía Navarrete, 2011) que se inició con un marco teórico para elaborar

y definir luego las dimensiones o ejes estructuradores y finalmente identificar las categorías que surgen del relato de los entrevistados.

En todo momento se atendieron las recomendaciones que Taylor y Bogdan (2010,159-166) proponen para trabajar con los datos cualitativos.

Se trata de un proceso dinámico, creativo (Taylor y Bogdan, 2010), flexible porque “*se adapta, moldea y emerge según la dinámica de la investigación concreta*” (Mejía Navarrete, 2011:48), y ecléctico, porque “*no existe una manera correcta*” para llevarlo a cabo (Creswell, 1994:149) basado en una lectura temática y relacional de los discursos (Mejía Navarrete, 2011).

La reducción de los datos permitió establecer dimensiones a las que se les asoció categorías y códigos. Este procedimiento es producto del fraccionamiento y clasificación del texto en partes (Mejía Navarrete, 2011; Maxwell, 1996) según las características del contenido para facilitar la comparación de la información cualitativa transcrita. También se utilizó “otra forma de análisis de categorización (que) incluye clasificar los datos en temas y asuntos más amplios” (Maxwell, 1996:74)

Las categorías que se utilizaron, siguiendo a Miles y Huberman (1984) citado en Mejía Navarrete (2011:52) fueron de “significado”, es decir, aquellas que reflejan motivaciones y valoraciones de los sujetos en las acciones que dirigen. A su vez se desagregaron en subcategorías “*para lograr una mayor especificidad y análisis descriptivo más fino y acabado*” (Mejía Navarrete, 2011:53).

La triangulación “*es un procedimiento imprescindible (...) para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduce a interpretaciones consistentes y válidas*” (Gurdián Fernández, 2007:242).

Entre los varios tipos de triangulación (Bisquerra, 2004; Gurdián Fernández, 2007) se seleccionará la metodológica mediante la cual se contrastarán las diferentes visiones al interior de las distintas técnicas de investigación sobre el mismo objeto de estudio.

Finalmente se contemplaron a lo largo de todo el proceso los criterios éticos respecto a los participantes de la investigación (consentimiento informado, privacidad, confidencialidad y presentación de la investigadora) y al desarrollo del trabajo y difusión de los resultados por parte de la investigadora (“no deberás” plagiar, mentir ni destruir datos) propuestos por Rafael Bisquerra (2004: 83-87).

4- ANÁLISIS DE DATOS

Luego de la aplicación de las técnicas seleccionadas, a saber, el análisis documental y las entrevistas, se procede al análisis de los datos que básicamente implican tres operaciones: (Bisquerra, 2004; Mejía Navarrete, 2011)

- 1) la reducción de la información a través de la elaboración de categorías, su codificación, y presentación de datos (Anexo 3)
- 2) la exposición organizada de los datos a través de gráficos, mapas conceptuales o matrices,
- 3) la verificación de las conclusiones a través de reflexiones profundas que permiten identificar regularidades, tipologías o patrones explicativos.

Cada una de estas tres etapas será desarrollada e intercalada en capítulos específicos. Se hará referencia en forma independiente al proceso de planificación llevado a cabo para el análisis de los resultados y luego se expondrán, en apartados distintos, los principales resultados de la reflexión e interpretación de las fuentes documentales seleccionadas, por un lado, y del testimonio desgrabado de las entrevistas a informantes calificados y docentes, por otro lado.

También nos apoyaremos en la exposición de los principales hallazgos que surjan de las entrevistas a informantes calificados con la representación en un mapa conceptual de sus principales ideas y concepciones sobre inclusión educativa. Entendemos siguiendo a Cristina Davini que son una forma de “*representar en forma gráfica las relaciones entre conceptos, ideas y hechos, dirigiendo la atención sobre los núcleos más importantes del contenido tratado*” (2011:97)

4.1- Planificación del proceso para el Análisis Documental

Los documentos que se analizarán tienen dos procedencias. Por un lado nos detendremos en la normativa internacional emitida por organismos internacionales sobre el derecho a la educación de todas las personas, especialmente quienes están en situación de discapacidad, y por otro lado en la normativa uruguaya emitida por el Parlamento y por los organismos educativos con competencia en educación media básica.

4.1.1- Normativa Internacional

La selección de la normativa internacional se realizó a partir de la lectura de informes de organismos internacionales (PNUD, 2009; UNESCO, 2009) y de las referencias o alusiones a la misma en las lecturas que integran el marco teórico de la investigación y que se sintetizaron en el Recuadro N° 6.

Se ha optado por un encuadre normativo sobre la inclusión educativa a partir de la Declaración de Salamanca (1994), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), y la Declaración de Incheon (2015). Este recorrido nos permitirá analizar la evolución de las concepciones que subyacen en las últimas tres décadas a partir de la contabilización de palabras claves: inclusión, integración, diversidad y discapacidad.

4.1.2- Normativa Nacional

La normativa oficial emitida por el organismo oficial se encuentra disponible en su página web. Circulares, oficios y resoluciones nos remiten a lineamientos de inspecciones, orientaciones pedagógicas y concepciones teóricas sobre la inclusión y diversidad.

Se ha optado por analizar la normativa que regula el plan de Ciclo Básico vigente “Reformulación 2006”, por tal motivo se ha seleccionado la que se emitió posteriormente a dicho año.

Nos ajustaremos al criterio de clasificación propuesto por el CES porque en la web de dicho Consejo las disposiciones reglamentarias se encuentran divididas en “anteriores al 17 de mayo de 2012” y “posteriores al 17 de mayo de 2012”, desconociéndose el criterio que orientó tal delimitación.

A lo largo de estos nueve años de vigencia de la Reformulación 2006 ha existido un cambio de denominación y concepción del departamento que se ocupa de brindar asesoramiento, orientación, estrategias y herramientas para atender la inclusión educativa. El Departamento del Alumno desde setiembre de 2014 se transformó en el Departamento Integral del Estudiante (DIE). De hecho los cambios más notorios en materia de inclusión educativa se perciben desde la creación del DIE.

Para encontrar la normativa emitida y publicada en la página web del CES sobre inclusión educativa se identificaron palabras claves que permitieron una búsqueda selectiva más precisa.

La nómina de las palabras claves abarca aquellos conceptos que están directamente vinculados a los paradigmas vigentes en materia de inclusión educativa: inclusión educativa, integración educativa, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación, discapacidad, necesidades de apoyo educativo o específico, tolerancia, diversidad y dificultades de aprendizaje. En el Recuadro 11 se menciona la frecuencia de categorías que surgieron en la búsqueda de documentos oficiales.

En el Anexo 2 se presentan imágenes de las capturas de pantalla, mientras que en el siguiente cuadro se pueden apreciar los resultados obtenidos en el procedimiento de búsqueda de la normativa emitida por el CES

RECUADRO 11 Frecuencia de categorías en la normativa emitida por el CES según períodos

| CATEGORÍAS | NORMATIVA CES | FRECUENCIA | | |
|--|-------------------|------------|---------------------------|--------------------------|
| | Tipo de normativa | Total | Entre 2006 y mayo de 2012 | Posterior a mayo de 2012 |
| <i>Inclusión educativa</i> | Circulares | 0 | 0 | 0 |
| | Oficios | 7 | 1 | 6 |
| | Notas Circulares | 2 | 2 | 0 |
| <i>Diversidad</i> | Circulares | 2 | 1 | 1 |
| | Oficios | 9 | 0 | 9 |
| | Notas Circulares | 0 | 0 | 0 |
| <i>Integración educativa</i> | Circulares | 0 | 0 | 0 |
| | Oficios | 2 | 0 | 2 |
| | Notas Circulares | 0 | 0 | 0 |
| <i>Necesidades educativas especiales</i> | Circulares | 0 | 0 | 0 |
| | Oficios | 0 | 0 | 0 |
| | Notas Circulares | 0 | 0 | 0 |
| <i>Necesidades de apoyos educativos o específicos</i> | Circulares | 1 | 0 | 1 |
| | Oficios | 1 | 0 | 1 |
| | Notas Circulares | 0 | 0 | 0 |
| <i>Dificultades de aprendizaje</i> | Circulares | 0 | 0 | 0 |
| | Oficios | 8 | 0 | 8 |
| | Notas Circulares | 0 | 0 | 0 |
| <i>Barreras para el aprendizaje y la participación</i> | Circulares | 0 | 0 | 0 |
| | Oficios | 0 | 0 | 0 |
| | Notas Circulares | 0 | 0 | 0 |
| <i>Tolerancia</i> | Circulares | 10 | 5 | 5 |
| | Oficios | 12 | 0 | 12 |
| | Notas Circulares | 0 | 0 | 0 |
| <i>Discapacidad</i> | Circulares | 1 | 1 | 0 |
| | Oficios | 7 | 0 | 7 |
| | Notas Circulares | 0 | 0 | 0 |
| TOTALES | | 62 | 10 | 52 |

Elaboración propia

El proceso de búsqueda, así como la lectura y análisis de la normativa permitió relevar 62 resoluciones bajo motores de búsqueda con palabras claves. Se constató que no todas ellas refieren a la temática investigada.

Es por este motivo que se propone identificar la normativa existente en la página web del CES referida a la inclusión de estudiantes que tienen que enfrentar barreras para su aprendizaje y participación. El siguiente Recuadro 12 expone esta situación.

RECUADRO 12 Normativa del CES sobre inclusión educativa

| Palabra clave | Tipo de disposición normativa | Cantidad de disposiciones publicadas | Entre 2006 y 2012 | Posterior a 2012 |
|---|-------------------------------|--------------------------------------|--|---|
| Inclusión educativa | Oficios | 1 | Oficio N° 765/07 Estrategias Pedagógicas Inclusoras en Matemática e Id. Español | Oficio N° 518/13 de Apoyo a IV Jornadas por una inclusión educativa |
| Diversidad | Circulares | 1 | 0 | Circ. N° 3273/15 Deroga disposiciones contrarias a las que rigen para la atención a la diversidad |
| | Oficios | 2 | 0 | 2 Oficios de apoyo a Jornadas de Atención y estrategias para enseñar en la diversidad |
| Necesidades de apoyos educativos o específicos | Circulares | 1 | 0 | Oficio N° 343/13 Autoriza horas de tutorías a docente con cargo en liceos |
| | Oficios | 1 | 0 | Oficio N° 343/13 Autoriza a ofrecer horas de tutorías a docentes |
| Tolerancia | Circulares | 6 | Circ. N° 2831/08 Apoyo a docentes hasta resolución de tolerancia Circ. N° 2976/10 Proyecto Marco de los Programas Educativos Especiales | Circ. N° 3099/12 Pautas para exámenes de alumnos con tolerancia Circ. N° 3179/13 Protocolo y Formulario para trámite de tolerancia y exoneraciones Circ. N° 3205/14 Procedimiento para trámite de solicitud de tolerancia Circ. N° 3224/14 Protocolo para diagnósticos especializados y apoyos específicos |
| | Oficios | 11 | 0 | 11 Oficios de homologación de trámites de Tolerancia |

| | | | | |
|------------------------------------|---------|-----------|----------|--|
| Discapacidad | Oficios | 6 | 0 | Oficio N° 389/12 Aprobación Jornadas para profesores de alumnos con discapacidad visual Oficio N° 485/12 Auspicio Simposio sobre Comunidad inclusiva en UCUDAL Oficio N° 201/13 Autoriza sala de directores y profesores de alumnos con discapacidad visual Oficio N° 435/13 Autoriza Jornadas para profesores de alumnos con discapacidad visual Oficio N° 518/13 Declara interés en Jornadas para inclusión educativa Oficio N° 549/13 Jornada regional sobre discapacidad visual |
| Dificultades de aprendizaje | Oficios | 8 | 0 | Oficio N° 228/15 Aprueba curso “Altas capacidades y dificultades de aprendizaje de la matemática” Oficio N° 331/14 Llamado para equipo multidisciplinario del Departamento Integral del Estudiante Oficio N° 277/14 Apoya dos seminarios sobre “Posibilidades y dificultades de aprendizaje: la intervención psicopedagógica” y “Dislexia; nuevos aportes y desafíos” 5 Oficios para distribución de fondos del Proyecto Liceos con tutorías y PCP” |
| TOTAL | | 38 | 3 | 35 |

Elaboración propia

De la búsqueda exhaustiva de normativa que rige la enseñanza secundaria a partir de palabras clave para posteriormente identificar las que reflejaban concepciones, lineamientos, u orientaciones sobre la inclusión educativa, se pudo despejar para el análisis las siguientes disposiciones oficiales del CES:

- Del período comprendido entre el 2006 y mayo de 2012 se identificaron tres documentos oficiales: Oficio N° 765/07; Circulares N° 2831/08 y 2976/10.
- En cambio del período que inicia a partir de mayo de 2012 hasta la fecha corresponde analizar las Circulares N° 3179/13, 3205/14 y 3224/14.

El resto de la normativa hallada, como se desprende del Recuadro 12, se refiere a la autorización y auspicio de jornadas, cursos o seminarios, autorización de horas a docentes para tutorías, homologación de trámites de tolerancia, distribución de fondos presupuestales y llamados públicos.

Pero también nos hemos detenido en aquella normativa que si bien en la actualidad no está vigente, fue derogada recientemente dando origen a las circulares mencionadas anteriormente que fueron emitidas en el año 2014. Nos referimos en particular a la normativa sobre el régimen de tolerancias que estuvo vigente desde el año 2002 hasta 2014.

4.2- Análisis de la normativa internacional

El análisis de la normativa internacional estará centrado en la selección de tres documentos: la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), (ONU, 2006) y la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015).

Dos fueron los motivos que orientaron dicha selección. Por un lado la relevancia que tienen en la temática de la inclusión educativa y por otro porque nos permite hacer un recorrido histórico en las últimas tres décadas para analizar la evolución de las concepciones de los organismos internacionales en materia de educación inclusiva.

La búsqueda de palabras claves en los tres documentos, a modo de categorías de análisis, posibilitó una aproximación a la concepción que subyace en cada momento histórico. En el Recuadro 13 se expone el resultado de la misma.

RECUADRO 13 Frecuencia de categorías en normativa internacional

| CATEGORÍAS | Declaración de Salamanca | CDPD | Declaración de Incheon |
|--|--------------------------|------|------------------------|
| <i>Necesidades Educativas Especiales</i> | 37 | 0 | 0 |
| <i>Inclusión</i> | 0 | 6 | 6 |
| <i>Integración</i> | 17 | 0 | 0 |
| <i>Educación para Todos</i> | 10 | 0 | 7 |
| <i>Discapacidad</i> | 38 | 213 | 1 |
| <i>Escuelas especiales</i> | 10 | 0 | 0 |
| <i>Barreras</i> | 6 | 0 | 0 |
| <i>Participación</i> | 9 | 16 | 2 |
| <i>Diversidad</i> | 0 | 4 | 1 |
| <i>Aprendizaje</i> | 10 | 3 | 13 |
| <i>Derechos Humanos</i> | 1 | 25 | 4 |

Elaboración propia

La década de los noventa comienza con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) que posteriormente retomará Salamanca. En esta Declaración predominó la concepción de las necesidades educativas especiales que tenían los discapacitados. Tradicionalmente su escolarización, cuando la realizaban, estaba limitada a las escuelas especiales; pero es a partir de dicha Declaración que se promueve su integración a las escuelas comunes para la socialización conjunta (Blanco, 1999, 2006). El paradigma de la integración, centrado en el enfoque médico de la discapacidad (Míguez, 2012, 2014; Da Rosa, 2013) encuentra su apogeo en estos años.

A principios del siglo XXI las Naciones Unidas establecen en la CDPD del año 2006 una amplia clasificación de todos los tipos de discapacidad que tienen las personas para reafirmar el respeto y garantías de todos los derechos humanos en ellas. Se comienza a hablar de inclusión y se deja de lado la integración. Comienza la transición del enfoque médico al enfoque social de la discapacidad.

Desde el reconocimiento de los derechos que tienen las personas con discapacidad y su inclusión social, se asiste al cambio del paradigma de la integración a la inclusión. La CDPD propone en su artículo 2° “*los ajustes razonables*”, es decir, las adaptaciones que son necesarias para el respeto de los derechos y la participación plena.

El aporte más sustantivo de dicha Declaración, no consiste en el reconocimiento o definición de nuevos derechos, sino en una nueva forma de concebir la discapacidad (ONU, 2006a). Ésta surge como resultado de la interacción entre las deficiencias individuales y las barreras que existen en el medio social que impiden la participación y el desarrollo pleno de las personas, entendiendo que los obstáculos y los prejuicios que existen en la sociedad son en sí mismos una discapacidad.

Finalmente, en mayo de 2015, la Declaración de Incheon elaborada en el marco del Foro Mundial sobre Educación realizado en Corea, retoma la perspectiva de la “*educación para todos*” en una escuela de calidad que promueva la inclusión y los aprendizajes a lo largo de toda la vida (Longworth, 2005).

La perspectiva del modelo social del paradigma de la inclusión se entrelaza, en la Declaración de Incheon, con una visión humanista porque se propone una nueva visión de la educación para “*transformar vidas*” (UNESCO, 2015: Art. 5° y 20).

4.3- Análisis de la normativa nacional

El análisis documental de la normativa nacional retoma la Ley General de Educación (LGE) N° 18.437 del año 2008, la Ley sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad N° 18.651

de 2010 y las disposiciones de uno de los órganos reguladores de la enseñanza media básica, el Consejo de Educación Secundaria (CES)

4.3.1- Ley General de Educación N° 18.437

La LGE N° 18.437 establece como un principio fundamental de la educación asegurar los derechos de los colectivos minoritarios y vulnerables para asegurar la igualdad de oportunidades y su inclusión educativa respetando las capacidades diferentes y las características individuales para el desarrollo de sus potencialidades.

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

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”.

Entre los lineamientos de política educativa nacional se menciona en el primer numeral que uno de los fines de la educación es la inclusión social

*“Artículo 13. (Fines).- La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines:
A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica”*

Al referirse a las modalidades de la educación formal la Ley afirma que se deberán contemplar en las opciones organizativas y metodológicas la educación de personas con discapacidades para su inclusión educativa con los apoyos que sean necesarios.

“Artículo 33. (De las modalidades de la educación formal).- La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios”.

En definitiva la Ley General de Educación promulgada en el año 2008 reconoce el derecho a la educación y la inclusión en la educación formal de las personas con discapacidades, reconociendo que para la igualdad de oportunidades se les brindarán los apoyos necesarios.

Es importante destacar que para referirse a este conjunto de personas la Ley utiliza denominaciones tales como colectivos minoritarios en situación de vulnerabilidad, capacidades diferentes o personas con discapacidades. Ello surge claramente del artículo 11:

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

La exposición de motivos expresa que “...atiende la educación de personas jóvenes y adultas con alguna forma de discapacidad, de la población carcelaria, procurando la integración de todos a la educación a la que acuden las personas de similar edad, para promover la integración social y la tolerancia” (Míguez, 2014:50). También el artículo 41 de la Ley 18.437 expresa la idea de la integración de estudiantes a los centros educativos.

“El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos”.

Al igual que en la Ley N° 18.651, la LGE establece el uso indistinto de la inclusión e integración. Analicemos a continuación el texto de la primera.

4.3.2- Ley sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad N° 18.651

Veinte años después de la primera ley que protegía a las personas con discapacidad (Ley N° 16.095 del año 1989), en diciembre de 2010 se aprobó, derogando a la anterior, la Ley N° 18.651 que protege los derechos de las personas con discapacidad.

Dicha ley ratifica a título expreso (Artículo 5°) los derechos de las personas con discapacidad consagrados en declaraciones y convenciones internacionales desde el año 1971 en adelante. Tal es el caso de la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971), la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975), la Declaración de los Derechos de la Salud Mental (2002), y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

En su artículo 2° establece 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”*. Según esta definición, podríamos interpretar que está implícito el concepto de “diversidad funcional” que promueve el Movimiento Vida Independiente. (Romañach, 2005)

Y más adelante sostiene que la rehabilitación es un proceso integral tendiente a adaptar o readaptar al individuo para *“lograr el más alto nivel posible de capacidad y de inclusión social de las personas con discapacidad, así como también las acciones que tiendan a eliminar las desventajas del medio en que se desenvuelven para el desarrollo de dicha capacidad”* (Ley 18.651, Art. 4°)

Dos aspectos a mencionar en el análisis de ambos artículos. Por un lado se hace referencia en forma indistinta a la integración (Art. 2°) y a la inclusión (Art. 4°) lo cual deja en evidencia la ausencia de debates y delimitaciones claras para identificar una y otra; y por otro lado se declara la necesidad de “eliminar las desventajas del medio” en el que se mueven las personas con discapacidad.

Para cumplir con tal fin una de las medidas que declara (Artículo 25) es la creación de un *“Programa de Asistentes Personales para Personas con Discapacidades Severas”* en la esfera del Banco de Previsión Social (BPS). El artículo 26 establece que un asistente personal es una persona capacitada y con certificado habilitante expedido por alguna institución que establezca la reglamentación de la ley N° 18.651.

En los artículos subsiguientes se establece la institucionalidad para la atención a la discapacidad creando la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad y en forma conjunta con el Ministerio de Desarrollo Social la responsabilidad de desarrollar el Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS) para el mejoramiento de la calidad de vida de dichas personas.

El capítulo VII refiere a la *“educación y promoción cultural”* otorgando al Ministerio de Educación y Cultura y a la Administración Nacional de Educación Pública la tarea de *“facilitar y suministrar (...) los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales”* (Artículo 39)

La *“integración a las aulas”* se debe organizar bajo el reconocimiento de la diversidad para *“apuntar al objetivo de la educación para todos posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se*

asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional” (Artículo 40)

Este artículo condensa dos concepciones distintas. (Míguez, 2014). Por un lado refiere a la integración y por otro lado a la inclusión, no dando lugar a interpretar claramente la concepción desde la cual se propone la consideración de los derechos de las personas en situación de discapacidad.

Es muy pertinente la interrogante que María Noel Míguez se plantea. *“Entonces, si desde los marcos normativos sustantivos que dan cuenta de la relación discapacidad – educación se generan contradicciones en los contenidos sobre inclusión e integración educativa “¿cómo no reproducirla cuando se trata de materializar lo dispuesto?” (2014:51)*

Las entidades de educación terciaria pública y privada, declara el artículo 44, promoverán la *“inclusión en los temarios de los cursos regulares, la información, la formación y estudio de la discapacidad en relación a la materia de que se trate y la importancia de la habilitación y rehabilitación, así como la necesidad de la prevención”*

4.3.3- Circulares, Oficios y Resoluciones del CES

El proceso de búsqueda y selección de la normativa emitida por el CES que ha sido descripto anteriormente nos permitió identificar para el análisis un conjunto reducido de documentos que refieren a la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad.

Siguiendo los criterios definidos, el análisis de la normativa del CES se clasificará en dos momentos como resultado de la organización de dicha documentación en la página web oficial del organismo regulador.

a) Disposiciones reglamentarias anteriores al año 2006

Se ha encontrado normativa anterior a la entrada en vigencia del Plan Reformulación 2006 pero que refiere a la temática investigada y que contribuye a la comprensión de las disposiciones que se aplican en el período de vigencia y regulan el plan actual.

La Circ. N° 2568/03 se emite para divulgar a pedido de la Inspección de Idioma Español, un documento *“que contiene orientaciones y sugerencias referidas a la Atención a la Diversidad”* y que se aplicará dentro del régimen de tolerancias vigente en ese entonces.

En dicho documento se hace referencia a la realidad que la educación secundaria debía atender, en el sentido que existía *“un nuevo sector de población estudiantil que presenta, además de*

dislexia, necesidades educativas especiales de distinta índole (...) el desafío es tomar conciencia que esa diversidad debe ser atendida (...) desarrollando una enseñanza comprensiva que ofrezca respuestas educativas acordes a las características y peculiaridades del alumnado que debe ser evaluado con tolerancia”

En ese contexto, la inspección de Idioma Español definía la tolerancia como “la atención especial por parte del docente a la diversidad de los alumnos, sin descuidar su derecho a un desarrollo pleno”

Coexisten en este enfoque dos concepciones distintas, por un lado prevalece notoriamente el enfoque médico de la discapacidad que reconoce a un sujeto que tiene ciertas características y peculiaridades, tal como analiza Ma. Noel Míguez, 2012, y por otro se menciona, dentro de esa tolerancia que debe tener el docente, el cuidado de los derechos de esos alumnos y el “*respeto del déficit instrumental en el proceso de aprendizaje (...) para compensar sus dificultades*”.

La circular N° 2520/02 regula las situaciones de exámenes de alumnos de bachillerato, con Tolerancia expedida por el CES. Establece que si se presentan dudas para el fallo, deberán tomarle una prueba oral complementaria.

En los exámenes de 2º y 3º de Bachillerato que rindan los alumnos a los que este Consejo ha otorgado tolerancia para la evaluación de ortografía y sintaxis, si del resultado de la corrección de las pruebas escritas surgen dudas para determinar el fallo, se hará una prueba oral complementaria de no más de quince minutos de duración.

Hay que remitirse al año 2002 para encontrar en la Circular 2491/02 que entiende el CES por Tolerancia, un concepto que hasta el año 2014 ha tenido plena vigencia en el sistema.

1) ENTENDEMOS POR TOLERANCIA:

- *Priorizar los aspectos conceptuales, de comprensión y razonamiento, frente a la disortografía y/o errores de cálculo.*
- *Instrumentar otras formas de evaluación que permitan al alumno compensar sus dificultades, teniendo en cuenta las características individuales y sus fortalezas.*
- *Permitir la utilización del procesador de textos.*
- *Otorgar en lo posible y cuando el alumno lo requiera, mayor tiempo en la ejecución de las pruebas y exámenes (tanto evaluaciones mensuales como anuales).*
- *El hecho de que un alumno tenga tolerancia, no implica que sea eximido de iniciar o continuar recibiendo el apoyo pedagógico específico.*

Y más adelante afirma que *“están comprendidos dentro de este régimen aquellos alumnos que presenten dificultades específicas, de aprendizaje y/o necesidades especiales, debidamente certificadas por el Equipo Técnico del Centro de Diagnóstico de Consejo Directivo Central...”* (Circ. 2491/02 del CES)

b) Disposiciones reglamentarias comprendidas entre el año 2006 y mayo de 2012

Recordamos que a los efectos del análisis de dicha normativa y en relación a la temática abordada sobre la inclusión educativa, consideraremos aquella comprendida entre el año 2006 y el 2012.

El Oficio N° 765/07 crea el Espacio de Estrategias Pedagógicas Inclusoras (EPI). En 1° y 2° de enseñanza media básica las asignaturas de matemática e idioma español tienen cinco horas de clase semanales. Cuatro de ellas se destinan al trabajo con todo el grupo y una hora semanal se debe ocupar *“con estudiantes que presenten mayores dificultades, ese grupo podrá ir cambiando en el transcurso del año (...) y eventualmente el profesor podrá trabajar con todo el grupo”*

En el año 2007 se dispuso para todos los estudiantes de primero y segundo año liceal, que en las asignaturas de Matemática e Idioma Español se dispusiera de una de las horas semanales de clase para ofrecer apoyo a los estudiantes que presenten mayores dificultades. Ese espacio se denominará Espacio Pedagógico Inclusor (EPI).

Oficio 765/07- “El Consejo de Educación Secundaria comunica las pautas para la implementación de la hora de estrategias pedagógicas inclusoras prevista para Matemática e Idioma Español (4+1) de 1er. y 2do. Año de la Reformulación 2006.

Se tendrán en cuenta las siguientes pautas:

- a) El profesor/a desarrollará el curso trabajando cuatro horas con todo el grupo.*
- b) Una hora semanal se dedicará al Espacio Pedagógico inclusor (EPI), el Profesor/a trabajará con los estudiantes que presenten mayores dificultades, ese grupo de alumnos podrá ir cambiando en el transcurso del año. Eventualmente si lo entiende conveniente el Profesor/a podrá trabajar con todo el grupo”.*

En el año 2008 en la circular N° 2831/08 se reglamentan las acciones que las direcciones liceales deberán seguir cuando reciban de parte del CES una resolución de Tolerancia para un estudiante. Los Directores son responsables de instrumentar los mecanismos para que los docentes ofrezcan los apoyos necesarios a los estudiantes cuyas familias, en base a un diagnóstico médico, solicitan la contemplación pedagógica de sus dificultades.

Se trata de una circular de corte operativo donde se regulan los pasos y se asignan tareas a distintos actores (directores, familias, docentes) para dar cumplimiento a la resolución de tolerancia emitida por el Consejo de Secundaria.

Circ. 2831/08 – “EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESUELVE:

1) Establecer que las Direcciones Liceales, una vez iniciado el trámite por parte de los representantes legales del alumno, instrumentarán los mecanismos para que los docentes tomen conocimiento y brinden apoyo hasta recibir resolución correspondiente.

2) Hacer saber a las Direcciones Liceales, que una vez en conocimiento de la tolerancia otorgada y las sugerencias recomendadas, son responsables del control del cumplimiento de las mismas.

3) Hacer saber a las Direcciones Liceales que en caso de contar con Equipos Multidisciplinarios, deberán trabajar con los mismos acercando herramientas de apoyo para el trabajo de los docentes en el aula.

4) Establecer que los Inspectores de Institutos y Liceos e Inspectores de Asignaturas controlarán la correcta aplicación de las disposiciones vigentes”.

Posteriormente esta circular se complementó en marzo del año 2012 con la N° 3099 donde se establece la habilitación del período de exámenes de diciembre para aquellos estudiantes que al finalizar los cursos hayan obtenido “fallo en suspenso” y tengan una resolución de tolerancia. De esta manera se trata de evitar que “no se sientan relegados un tomen una actitud pasiva frente al aprendizaje”

“El Consejo de Educación Secundaria resuelve: Establecer que los alumnos con tolerancia, que hayan obtenido fallo en suspenso, podrán rendir exámenes en el período de diciembre inmediato a la culminación de los cursos”

c) Disposiciones reglamentarias posteriores a mayo de 2012

En el año 2013 entra en vigencia la circular N° 3179 que definió un “Protocolo para Trámites de Tolerancia y Exoneración” pero que fue derogada por la circular N° 3273 de abril de 2015 por oponerse a sus disposiciones.

La circular N° 3224 del 2 de setiembre de 2014 refleja lo que un grupo de trabajo sobre “Atención a la Diversidad” integrado por Inspectores de Institutos y Liceos, de Asignaturas y la Inspección Técnica propuso para la atención, derivación y tramitación de situaciones con dificultades de aprendizaje.

El trabajo de dicho grupo dio origen al “Protocolo para Diagnósticos Especializados y Apoyos Específicos” Es un instrumento que permite ordenar las solicitudes de trámites de adecuaciones

curriculares que presentan las familias al centro educativo y ofrecer orientaciones para que el estudiante con diagnóstico médico pueda transitar por educación media.

El Protocolo que elaboró el equipo de Inspectores reconoce la diversidad conceptual en la normativa vigente que utiliza una terminología incongruente con los lineamientos de las políticas educativas actuales; reconoce que el abordaje de las dificultades de algunos estudiantes “se ha convertido en un mero trámite administrativo de tolerancia o exoneración que no atiende las necesidades específicas del educando y que no estimula a los docentes al desafío que significa la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza”; y finalmente, reconoce que los profesores necesitan apoyos técnicos dentro y fuera del centro educativo, así como un programa de actualización y perfeccionamiento sobre el tema.

Es a partir de la circular 3224 que surge la “necesidad de aplicar estrategias de enseñanza relativas a la adecuación curricular” y de “contar con el registro acumulativo de los estudiantes que egresan de Primaria” para construir su trayecto educativo en enseñanza media en función de las dificultades de aprendizaje detectadas. Ese documento, que deberá ser conocido por el estudiante y su familia, deberá brindar información a los docentes para que puedan implementar las estrategias de enseñanza que cada situación requiera.

Básicamente se trata de una ficha en la que se identifica al centro educativo, al estudiante y su evolución pedagógica desde primaria hasta la culminación de enseñanza media superior. Se deben señalar los antecedentes escolares tales como las dificultades de aprendizaje, el abordaje que realizaron los docentes y el equipo multidisciplinario, las fortalezas, dificultades, las derivaciones y sus resultados así como las estrategias de intervención pedagógicas implementadas en cada uno de los ciclos educativos.

En uno de los liceos donde se realizaron las entrevistas, la Dirección brindó un recorte fotocopiado con parte del texto de resolución que la Unidad de Diagnóstico Integral elaboró para realizar la adecuación curricular de una estudiante.

En ese recorte se pueden leer los “comentarios” con orientaciones a los docentes para atender el proceso educativo de una estudiante que ingresó este año a dicho centro educativo:

Comentarios:

- *Propiciar actividades cooperativas*
- *Situar al alumno cerca del docente para supervisar y estimular tareas*
- *Explicitar consignas en forma personalizada*
- *Guiarla en la elaboración de un plan de resoluciones*
- *Proponer evaluaciones que implique lectura y análisis reflexivo de la actividad en forma grupal*

- *En Idioma extranjero instrumentar estrategias con orientación de Inspección y en acuerdo con ella*
- *Jerarquizar sus fortalezas en el aprendizaje*
- *Otorgar más tiempo si es necesario, contemplando la posibilidad de realizar correcciones a sus producciones y en conjunto con la guía del docente*
- *Concurrir a horas de tutorías*
- *Considerando la historia educativa de la alumna y su edad sería conveniente conjuntamente con ella y su familia trabajar la posibilidad de realizar una re orientación que le permita insertarse en un ciclo o curso donde pueda sentirse motivada y visualizar logros.*

Este tipo de recomendaciones u orientaciones permiten hacer un seguimiento personalizado al estudiante identificando no solo estrategias de orden físico (ubicación dentro del salón), cognitivas (elaboración de plan de resoluciones), sobre la evaluación y apoyos educativos, además de indicar la búsqueda de salidas hacia otras instituciones en función de sus características socio-familiares.

La última circular a la que nos referiremos, la N° 3273, fue aprobada el 30 de abril de 2015 para rectificar algunos apartados de la circular N° 3224. En el número dos, no se deroga la normativa que utilice los términos de tolerancia y exoneración, sino que amplía la categoría estableciendo la derogación a las “normas que se opongan a la presente disposición”.

En primer lugar la circular N° 3273 ratifica las actuaciones del Grupo de trabajo de Atención a la Diversidad reconocidas a su vez por el Departamento Integral del Estudiante. Luego de rectificar las disposiciones mencionadas anteriormente en la circular N° 3224, señala la vigencia de circulares e instructivos de asignaturas hasta el momento que el estudiante mantenga la situación que dio origen al trámite.

Por una lado el CES elabora y aprueba en mayo de 2014 un “Procedimiento y situación de expedientes que solicitaron trámite de Tolerancia” (Circ. N° 3205) estableciendo los pasos a seguir y la documentación que las instituciones educativas deben elevar a la Unidad de Diagnóstico Integral (UDI) o en el caso de estudiantes ciegos o con baja visión al Centro de Recursos (CeR). El objetivo de esta circular era atender la “situación de expedientes acumulados ajustando los procedimientos existentes para disminuir la demanda de solicitudes priorizando la pertinencia de las mismas”.

Definió un procedimiento estricto y riguroso porque la demanda de las familias, y la cantidad de expedientes acumulados en la UDI y sin resolución, obligó a modificar los pasos a seguir por

parte de las mismas y las instituciones educativas. Luego de subsanada dicha situación se generarán nuevos procedimientos.

4.4- Planificación del proceso de Entrevistas

La planificación del proceso de entrevistas, tanto para informantes calificados como para los docentes fue similar. Se construyó un único cuestionario para aplicar a todos los entrevistados.

En un primer momento se definieron los ejes estructuradores de la entrevista, luego se identificaron las dimensiones incluidas en cada uno de ellos, en un tercer momento se elaboraron las temáticas que nos interesaba indagar para atender los objetivos de la investigación y finalmente se construyeron las preguntas del cuestionario. De esta forma se garantizará la consistencia del proceso para el análisis de resultados, tal como se expone en el Recuadro 14.

RECUADRO 14 Codificación axial para el diseño del cuestionario de entrevistas

| | |
|---|--|
| EJES | I.- Concepciones y Percepciones II.- Práctica educativa III.- Normativa IV.- Prospectiva |
| DIMENSIONES | A. Teórico/Académica B. Política/Organizacional C. Pedagógica/Curricular D. Contextual E. Normativa/Legal F. Expectativas/Intereses |
| TEMÁTICAS PARA CUESTIONARIO DE ENTREVISTAS | Datos: edad, sexo, ocupación, años de vinculación con el tema, institución donde ha trabajado. 0.- Breve contextualización de su experiencia profesional. 1.- Conceptualizaciones básicas sobre inclusión educativa <ul style="list-style-type: none"> • Que es la inclusión educativa 2.- Políticas educativas sobre inclusión en EMS en otros países <ul style="list-style-type: none"> • Referencia a países de la región 3.- Estado de situación de la inclusión en EMB de nuestro país <ul style="list-style-type: none"> • Planes vigentes y programas existentes • Que puede ofrecer hoy el sistema educativo formal para atender la inclusión • Discurso de autoridades 4.- Programas oficiales y pautas de inspección vigentes 5.- Normativa existente 6.- Vigencia del paradigma de la integración o de la inclusión en nuestro país 7.- En caso que refiera a la vigencia del paradigma de la integración <ul style="list-style-type: none"> • Cómo se gestionaría un cambio en la gestión de programas al modelo de la inclusión 8.- Características del entorno educativo inclusivo 9.- Cuál es el mejor modelo o que ejemplo de buenas prácticas conoce sobre inclusión en EMB |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • En Uruguay y en países de la región <p>10.- Porque se habla de BAP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué tipo de estudiantes se incluyen en esta categoría • Adecuaciones curriculares <p>11.- Rol de las autoridades educativas, de los centros, y de los docentes en relación a la inclusión de BAP</p> <p>12.- Principales desafíos para la EMB de Uruguay en relación a la inclusión de estudiantes que deben enfrentar BAP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecciones para el corto y mediano plazo <p>13.- Preocupaciones, inquietudes o reflexiones personales sobre el tema</p> |
| RELACIÓN ENTRE DIMENSIONES Y PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO | <p>A. Teórico/Académica: 1-6-7-10</p> <p>B. Política/Organizacional: 2-3-11</p> <p>C. Pedagógica/Curricular: 4-9</p> <p>D. Contextual: 8</p> <p>E. Normativo/Legal: 5</p> <p>F. Expectativas/Intereses: 12-13</p> |

Elaboración propia

Se han definido cuatro ejes sobre los cuales se estructurará el cuestionario de la entrevista. Cada uno de ellas refiere a un aspecto específico de la inclusión educativa pero a su vez se relacionan y complementan entre sí.

El **eje sobre concepciones y percepciones** nos aproximará a los aspectos conceptuales, tanto objetivos como subjetivos que prevalecen en el ejercicio profesional de los informantes o que ellos mismos identifican en el entorno, producto de los aprendizajes, conocimientos y experiencias vividas.

En el **eje sobre la práctica educativa** se integran aquellas características distintivas del trabajo pedagógico del docente en el aula, en el centro educativo o en las instituciones donde ejerce su labor.

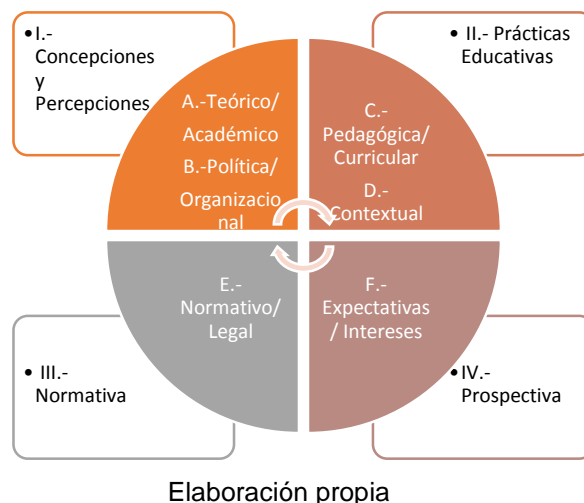
Se reconocen especialmente las buenas prácticas en educación inclusiva, es decir, *“las experiencias con buenos resultados que se orientan a soluciones concretas y efectivas para la mejora en el desempeño”* de todos los estudiantes. (Rodríguez, 2008:31)

En tercer lugar definimos el **eje normativo** como aquel referido al marco jurídico más relevante tanto a nivel internacional como nacional y vigente sobre inclusión educativa. Si bien existen normas en nuestro país elaboradas por el Poder Legislativo (leyes) hay otras emitidas por organismos competentes como el Consejo de Educación Secundaria (circulares, oficios, resoluciones y reglamentos) que también serán incluidas en el análisis.

Finalmente el **eje sobre prospectiva** refiere a la visión que tienen los entrevistados sobre el futuro de la educación inclusiva en nuestro país en relación a sus expectativas, desafíos y obstáculos más importantes.

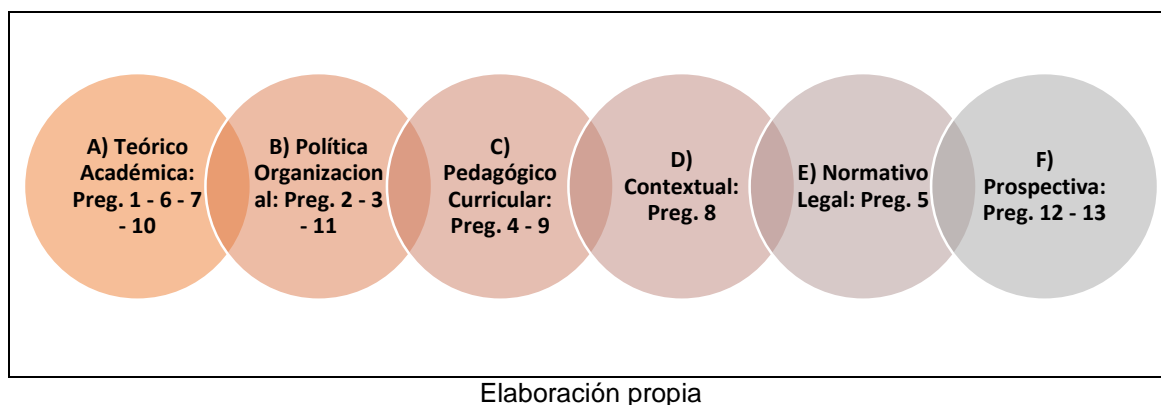
A cada uno de estos cuatro ejes le asociamos dimensiones tal como lo muestra la Figura 5.

FIGURA 5 Relación entre los ejes y dimensiones del cuestionario



La selección de las trece subcategorías nos permitió elaborar las preguntas (Anexo 1) del cuestionario de entrevistas que se aplicaron a docentes e informantes calificados. Cada una de ellas se vinculó con la dimensión correspondiente de la forma que aparece en la Figura 6.

FIGURA 6 Relación entre dimensiones y preguntas del cuestionario



La última etapa del proceso de planificación de las entrevistas consistió en identificar para cada eje, las dimensiones correspondientes y vincular a ellas las preguntas del cuestionario. El Recuadro 15 expresa lo antedicho.

RECUADRO 15 Relación entre ejes, dimensiones, y preguntas del cuestionario

| EJES | | DIMENSIONES | PREGUNTAS |
|------|-----------------------------|-----------------------------|----------------|
| I- | Concepciones y Percepciones | A- Teórico Académica | 1 – 6 – 7 – 10 |
| | | B- Político Organizacional | 2 – 3 – 11 |
| II- | Práctica educativa | C- Pedagógico Curricular | 4 – 9 |
| | | D- Contextual | 8 |
| III- | Normativo | E- Normativo Legal | 5 |
| IV- | Prospectiva | F- Expectativas e Intereses | 12 – 13 |

Elaboración propia

4.5- Análisis de entrevistas a Informantes Calificados

La selección de los informantes calificados se realizó teniendo en cuenta su trayectoria en el tema de la inclusión educativa, la relevancia de la institución de pertenencia y la diversidad de ámbitos en los cuales se desempeñan.

Como surge del Recuadro 16 se entrevistaron cuatro personas. Una investigadora perteneciente al ámbito académico universitario, una referente especializada en la coordinación de programas en enseñanza media, una integrante del comité académico de institución privada y asesora de organizaciones no gubernamentales; y por último una referente de programas especiales de enseñanza secundaria.

RECUADRO 16 Perfil de los Informantes Calificados entrevistados

| ENTREVISTA A INFORMANTES CALIFICADOS | |
|--------------------------------------|--|
| Número de entrevistas | 4 (cuatro) |
| Datos de entrevistados | <p>Ana- Representante de Departamento Académico de la UdelaR e investigadora ANII sobre discapacidad en Uruguay</p> <p>Blanca- Representante del CES especializado en coordinación de programas</p> <p>Carla- Especialista en Discapacidad, asesora de organizaciones no gubernamentales, integrante de comité académico de institución privada</p> <p>Daniela- Referente del CES de uno de los Programas de Exploración Pedagógica (ex Programas Educativos Especiales)</p> |
| Tipo de entrevista | Semi estructurada |
| Objetivo | Obtener información de expertos que permita identificar el estado del arte actual en nuestro país, como insumo para la identificación de las concepciones sobre inclusión educativa |

4.5.1- Análisis por ejes y dimensiones en Informantes Calificados

Para el análisis de las entrevistas de los cuatro informantes calificados, a quienes hemos denominado ficticiamente Ana, Blanca, Carla y Daniela, se tomarán en cuenta las coincidencias de opiniones y enfoques así como las diferencias más significativas entre ellos que estarán organizadas sobre la base a los ejes y dimensiones creadas según lo muestra el Recuadro 14.

Un primer eje resume las concepciones y percepciones, un segundo eje refiere a las prácticas educativas, el tercero a los aspectos normativos de la inclusión educativa en nuestro país, y el último expresa la visión prospectiva que tienen las entrevistadas en relación al tema.

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES

Esta dimensión nos permite analizar los aspectos objetivos y subjetivos que están implícitos en el ejercicio profesional del entrevistado así como en el entorno dentro el cual se desarrolla la inclusión educativa.

Las concepciones y percepciones estarán referidas a dos categorías. Por un lado los aspectos teóricos y académicos que subyacen en el desarrollo conceptual de los informantes sobre la inclusión educativa y por otro lado las definiciones político organizacionales que ellos identifican en la región o están definidas tanto en nuestro sistema educativo como en el CES.

A) Categoría Teórico Académica

Para definir que entienden por inclusión educativa los entrevistados hicieron referencia a cuestiones diferentes. Por un lado fue significativa la referencia a la inclusión desde la perspectiva de la diversidad que contempla a cada persona en su calidad de sujeto de derecho que puede aprender y participar de manera diferente en el centro educativo.

Ana: ... *“en América Latina se le llama modelo social de intervención investigación en discapacidad... (que implica) trascendamos esa ideología de la normalidad que todos estamos midiendo sobre normales y anormales, (...) y veamos al otro en su calidad de sujeto real de derecho”...*

Blanca: ... *“dar lugar a todos los jóvenes que tienen derecho en asistir a una institución educativa y esa institución educativa tiene la obligación de darles las mejores condiciones o mejores oportunidades de aprendizajes, para eso hay que saber qué necesitan cada uno, todos necesitan cosas diferentes, entonces como todos necesitan cosas diferentes la idea de una institución que incluye es la idea de un centro educativo que esté disponible a aprender cómo enseñarle mejor a aquel que presente el perfil*

diferente de aprendizaje” En definitiva, desde el CES afirman que “nosotros hablamos del trabajo en la diversidad no solo en relación a la discapacidad, a la inclusión en los aprendizajes”

Carla: “Incluir es convivir con la diversidad”.

Daniela: “La inclusión es estar en el aula todas las personas (treinta o los que sean), todos somos diferentes, todos aprendemos de distinta forma, y pararme desde ese punto de vista y tratar que todos puedan realmente aprender y participar. No sólo el alumno con discapacidad visual sino pensar en todos como seres distintos y llegarles a ellos de la manera que tienen que aprender”.

La inclusión trasciende y a la vez implica a la discapacidad. Es ese sujeto el que sabe lo que realmente necesita, la sociedad en general pero la institución educativa en particular, tienen que ser responsables y prepararse para entender y encontrarse con el “otro”.

Ana: “el otro sabe que es lo que le está pasando, que es lo que necesita (...) La inclusión implica lo opuesto (a la integración), somos la sociedad que tenemos que hacernos responsables de cada una de las singularidades en un ida y vuelta”...

Blanca “cuando hablamos de inclusión, hablamos de incluir a todos y de estar disponibles para esa inclusión desde varias cosas, desde condiciones materiales, desde cantidad de recursos humanos, pero fundamentalmente de la capacidad que tengamos de poder prepararnos para entender al otro, para ver al sujeto que aprende lo más cabalmente posible”

Sin embargo, no todos coinciden en que realmente se practique esta inclusión en todos los ámbitos de la sociedad y concretamente en la educación. Una de las personas entrevistadas (Carla) sostiene que *“eso todavía no está dentro de la conciencia, no está dentro de los aprendizajes, no está dentro de las actitudes de la gente común que se mueve en el ámbito educativo y en otros”*

Esta concepción de la diversidad educativa y de los estudiantes, cualquiera sea su condición, como sujetos de derecho está estrechamente vinculada con el paradigma de la inclusión. Sin embargo los entrevistados no creen que sea el más desarrollado en nuestro sistema educativo porque cuando *“hacemos las charlas a los docentes hablamos de los paradigmas de la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión. Aunque parezca mentira, en Uruguay hoy en día se dan todos y puedes encontrar ejemplos de todos los procesos (...) Capaz que estamos más en una integración que en una inclusión”.* (Daniela) *“No hay inclusión, es integración en el mejor de los casos; y si no es exclusión, quedan por fuera”* (Ana)

Desde el discurso se habla de la inclusión “*porque está mal visto no decir inclusión; está de moda la palabra inclusión*” (Daniela), pero en los hechos para unos estamos en un período de transición desde la integración “*que es como un paso previo*” (Blanca) a la inclusión.

“Estamos como en una transición, yo creo que hay discursos que vienen como desde la segregación e inclusión directo a la inclusión y otros que pasan por, y otros que sí, que tienen que ver más con la integración. No sé si conceptualizados, pero sí y quizás los de la integración creo que están más arraigados en aquellos que trabajan hace años con los centros educativos especiales”. (Blanca)

El sentir de otra informante (Carla) complementa esta visión, porque a pesar que la Ley 18.437 hace referencia a la inclusión educativa aún no se han elaborado las estrategias adecuadas para ponerla en práctica.

“Yo siento que no se han elaborado las estrategias necesarias para aplicar lo que la ley desde el 2008 (la Ley General de Educación) establece, que es que debe ser una educación inclusiva. Si pensamos que hay una ley que habla de educación inclusiva, nosotros deberíamos sentir que todas las personas que tienen deficiencias y que en nuestra sociedad encuentran discapacidades, limitaciones serias, (serias asumidas, o sea que cuando lo limitan no lo dejan estudiar o no lo dejan trabajar, no lo dejan ir o no lo dejan participar), deberían estar salvadas, o la mayoría debería estar salvada o mínimamente deberían estar salvadas y en realidad no es así”.

Tienen que darse una serie de condiciones para el cambio del paradigma de la integración al paradigma de la inclusión: “*más formación, llegar a más docentes, más difusión (...) y sobre todo formar a los docentes que ya están en el IPA. No esperar a que se reciban, sino desde el inicio*” (Daniela)

Las concepciones teóricas sobre el término “barreras para el aprendizaje y la participación” despliegan entre los entrevistados un abanico que va desde el desconocimiento del concepto, una visión crítica sobre el mismo hasta una ampliación de su alcance.

El desconocimiento del término fue expresado de manera contundente. “Nunca lo escuche (el término BAP) en mi vida” (Ana)

Entre los motivos que aducen aquellos que rechazan o tienen una visión crítica están las connotaciones negativas que encierra el significado del término.

“Yo no hablo de eso, sí, la verdad que yo no hablo de las barreras jamás, no es un término que lo use, porque justamente me parece que es ver de lo que no hay” (Blanca)

y también se admite que *“desde la inclusión tenemos que pensar que lo que hay que hacer es derribar todo lo que fuera, entonces vamos a tratar de no incrementar las barreras con otras barreras que pueden ser conceptuales”* (Carla)

Se admite que en los centros educativos existen distintos tipos de barreras. Identificar esta clasificación es una forma de ampliar el alcance del concepto para reconocer las limitaciones externas que contribuyen a la exclusión.

“Existen las barreras físicas, como cuando el edificio no está acondicionado, (...); las barreras mentales que ponemos (cuando decimos) “no puedo”, le ponemos un techo (“no va a poder”) o directamente decidimos por él y “esto no le doy porque no va a poder hacer esto” antes de presentárselo siquiera. (Y por último) están las barreras actitudinales que puede tener una persona ante una discapacidad de hacerla invisible porque le molesta” (Daniela)

Aun así hay coincidencia entre los informantes en reconocer que las BAP no son de las personas, sino que existen en el entorno y las crea la sociedad. *“En todo caso si estamos hablando de barreras, estamos hablando de barreras de la institucionalidad no de la persona ‘portadora de’”* (Carla)

“Las barreras no son de las personas. Las barreras son construcciones que la sociedad ha realizado históricamente y hoy las sigue levantando (...) Generalmente se dice que son barreras para las personas con discapacidad, como cuando se dice que “las rampas son para la discapacidad”. No. Las rampas son rampas y por ahí pasarán personas que vienen usando silla de ruedas o patines” (Carla)

B) Categoría Político Organizacional

En relación a las experiencias que otros países de la región están llevando a cabo con respecto a la inclusión educativa, la de Argentina fue la que más se explicitó, mientras que a nivel internacional se destacó al Movimiento de Vida Independiente y a la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

Blanca: *“los argentinos tienen un dispositivo que, en algo se parece en lo que yo estoy pensando en relación a (secundaria), porque ellos tienen mucho lo médico metido, el aparato salud metido en la educación no me gusta mucho, pero ellos tienen por Distrito (...) equipos que van por los centros y arman cuestiones, que está bueno, que se puede pensar en algo parecido, si pensamos específicamente en necesidades educativas especiales (...) Tienen muchos equipos interdisciplinarios (que) instalan cierto dispositivo de trabajo dentro de la escuela y después dejan un técnico supervisando”*

Carla: *“En Argentina están trabajando, pero más bien como nosotros todavía. Es en algunos lugares, con algunas estrategias, poniendo todo el esfuerzo (como aquí) en los hombros de los maestros en Primaria y de los profesores en Secundaria y UTU. Es en los hombros de ellos”*

El Movimiento de Vida Independiente surgió luego de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos, al volver combatientes con serias limitaciones físicas que *“propusieron la asistencia personal como mecanismo para tener una vida independiente”*. Actualmente es un movimiento de alcance internacional gestionado por las propias personas con diversidad funcional. *“Por un lado la asistencia personal, por otro lado la vida independiente, por otro lado la reflexión de los integrantes de estos grupos, hizo que se generara una nueva conciencia de que todos tenemos los mismos derechos por ser personas, de estar incluidos en la sociedad”* (Carla)

“No estamos tan mal (...) en inclusión está muy bueno que Secundaria la discapacidad visual la trabaje por inclusión y no por escuela especial. La ONCE ha estudiado mucho todo eso y ha evolucionado desde colegio, institución especial hasta ahora la modalidad de centro de recursos. (Secundaria) tomó el modelo que ya existía” (Daniela)

Las autoridades de nuestro sistema educativo están tratando de implementar distintos programas en el entendido que las personas aprenden de manera diferente. *“Creo que hay una variada oferta y muchos planes. Creo que están dadas las condiciones para la inclusión. Todavía falta y siempre va a faltar. Desde el lado específico de la discapacidad visual hay muchas cosas que podemos mejorar, pero creo que vamos por buen camino”* (Daniela)

Con respecto al rol que las autoridades educativas deberían asumir en relación a la inclusión educativa los informantes calificados que no pertenecen a Secundaria han sido muy críticos. Señalan que no escuchan o se alarman si alguien les da voz a los estudiantes que no se sienten incluidos y no permiten cambios sencillos en el funcionamiento diario para garantizar accesibilidad a todos.

Se plantea la necesidad de escuchar a esos *“gurises de 14 o 15 años que tienen una claridad que no lo encontrás en la mayoría de los adolescentes y tienen una posibilidad objetiva en relación a su situación y el entorno; (...) vamos realmente a generar espacios de inclusión y no lo opuesto, no hagas olas que movés el barco”* (Ana)

Por otro lado se entiende que si en una clase hay una persona ciega, por ejemplo, *“no debería dar problema el tema de accesibilidad no solo de los lugares sino de las autoridades que no permiten (...) que tenga que cambiar toda una clase (cuando) no tendría que haber problema pero pasa”* (Ana)

Por otro lado, quienes tienen algún tipo de vínculo con el CES reconocen que es necesario que *“los docentes estén abiertos, tengan una mentalidad abierta a la inclusión y saquen las barreras de todo tipo”* (Daniela) y además *“creo que el discurso ha ido cambiando no sé si con la celeridad o con la contundencia que uno desearía pero viene cambiando, es el discurso de los derechos”* (Blanca).

PRÁCTICA EDUCATIVA

En esta dimensión se analizarán los aspectos distintivos del trabajo pedagógico que realizan los docentes en el aula y las autoridades como responsables de los centros educativos. Por ello también es importante integrar esa visión con otra categoría que refiera al contexto en la cual se inscriben.

C) Pedagógico Curricular

Se analizará si los programas de las asignaturas o las pautas de las inspecciones hacen referencia a la inclusión educativa, ofreciendo lineamientos, metodologías u orientaciones a ser tenidas en cuenta en las prácticas docentes. No obstante puede suceder que esto no sea así, e igual sean conocidas y reconocidas las buenas prácticas que los centros y los docentes realizan para incluir a todos y todas los estudiantes.

Una primera constatación nos dice que los programas de las asignaturas no hacen referencia a la inclusión educativa, pero los docentes están empezando a realizar las adecuaciones curriculares para incluir a los estudiantes a partir de una nueva circular (N°3224, de setiembre de 2014) elaborada por un conjunto de inspectores del CES.

Las inspecciones *“están empezando”* (...) han elaborado una circular y están teniendo una discusión *“en relación al famoso perfil de egreso que está en todos los programas, (...) ese perfil tiene que ver más con las competencias, con las habilidades y con las habilidades mínimas”* (Blanca)

“En el programa (de mi asignatura) por lo último que he visto, no (se hace referencia). (...) Lo que sí hay en general es la apertura a lo que ahora se llama adecuaciones curriculares (...) se apuesta a que el propio docente las elabore y creo que es un punto a favor también” (Daniela)

“Los centros educativos comunes, en general, no tienen un programa adecuado, ellos se tienen que adecuar el programa” (Carla)

Se deja en libertad al docente para que elabore las adecuaciones necesarias y pertinentes a cada inclusión, con las referencias que establecen las pautas de la circular N° 3224. Pero en la Fórmula 69 (escolaridad del estudiante) *“no va a haber más nada que diga que este chiquilín tiene una trayectoria diferente a los otros, bastante tiene con su propia vida”*. Ese estudiante va a tener *“un informe de seguimiento de salida, que dé cuenta de las buenas prácticas, de las prácticas exitosas de lo que sí se puede hacer en relación a las adecuaciones, que se llevará la familia si se va, que quedará dentro de la institución y que la familia usará según su entender, porque es el derecho que tiene la familia y el estudiante”* (Blanca)

Es importante resaltar que las adecuaciones curriculares originan un informe de seguimiento para el centro, la familia y el estudiante pero sin ningún tipo de registro en la documentación oficial del chico o chica, es decir, *“la fórmula 69 no tiene nunca más nada, porque ahora no existe más la tolerancia”* (Blanca). *“No van de la mano inclusión y tolerancia porque de alguna manera son opuestos por el lugar que se ubica el adulto a cargo y al adolescente (...) Si yo planteo la tolerancia educativa me estoy ubicando en el lugar de superioridad, estoy tolerando que el otro pueda hacer tal cosa pero soy yo la que decido sobre el otro”* (Ana)

Las prácticas educativas que atienden las recomendaciones sobre adecuaciones curriculares y que tienen un equipo docente sensible a la inclusión, están generando experiencias de buenas prácticas, tanto en Montevideo como en el interior del país.

“Hay muchos docentes que tienen buenas prácticas inclusivas” (Daniela) y lo que tienen en común todas ellas es que *“el estudiante siente que está ahí, que es parte de, y lo diverso se ve como fortaleza y no como un problema, una carga”* (Daniela)

En Tacuarembó *“tienen prácticas inclusoras “per se”, que las fueron construyendo (porque) hay equipos más o menos estables (...) que trabajan con las adscriptas, que escuchan a la familia y dan lugar a la familia; que inventaron un dispositivo con el gurí con una estudiante del nocturno que es la acompañante, una niña que necesitaba trabajo, (y además) sistematizan”* (Blanca)

En otro liceo del interior del país (Rocha) que se está llevando a cabo una “buena práctica” *“tú entras y te reciben en un living, hay tres sillones, no es que entorpezcan la entrada, en realidad lo que te acontece es que no te quieres ir, te quedas sentado en el sillón charlando con la directora, con el profesor, con la adscripta, con los chiquilines, es un liceo chiquito, cierto, tiene 150 alumnos (...) Nosotros nos quedamos contentos porque dejamos cosas y el colectivo se apropió a su manera y en función de su propio proyecto.. Nosotros fuimos a un encuentro y al mes y medio al otro encuentro, y veías una institución cuyas paredes hablaban de la diversidad”* (Blanca)

“En la escuela común, cada vez que ingresamos a una persona nos reunimos. Esas son experiencias riquísimas que tuvimos, como por ejemplo en Salto (el centro es muy grande y van muchos chicos) reuníamos en febrero a la Sala Docente del liceo donde iba ingresar el alumno. Les decíamos que va a ingresar un alumno que tiene estas características (...) La experiencia con los docentes se hizo por más de un año, por supuesto. En Secundaria, sobre todo, tienen una experiencia riquísima. Los de Primaria también ¿Podemos decir que eso es inclusión? Si. Esos alumnos están incluidos” (Carla)

En definitiva, *“hay liceos que trabajan bien la inclusión porque trabajan bien, incluir no es una tarea más, es la tarea, si yo incluyo al que ve con el que no ve, si yo incluyo al que tiene problemas de conducta con el que no, si yo pienso en esto, voy a incluir” (Blanca)*

Los entrevistados cuando se refirieron a los liceos de Montevideo que están llevando a cabo “buenas prácticas” mencionaron al liceo 32 y al 35 (Instituto Alfredo Vázquez Acevedo, IAVA). *“El liceo 32 me parece el más claro pero es solo para sordos, solo para sordos digo el dispositivo, que está fundamentado y se hace en conjunto con el egreso de la escuela 197; el 32 y después en el IAVA hay toda una trayectoria” (Ana)*

D) Contextual

Esta categoría nos introduce en las características que un centro educativo debe reunir para ser considerado una institución inclusiva. Entre las respuestas surgen dos aspectos fundamentales, por un lado las condiciones edilicias que tienen que garantizar la accesibilidad a todos y por otro lado la formación y capacitación a todo el personal del liceo en función de las necesidades que los estudiantes requieran. Podríamos entonces, agrupar estas características en aquellas que refieren a las condiciones físicas de los edificios y a la formación y actualización en inclusión educativa al personal docente y no docente de la institución educativa.

“Debería haber en esos ambientes, no solo los espacios físicos accesibles, sino los demás modos accesibles, que son una persona que haga la traducción de la lengua de señas, personas que estén habilitadas para reconocer e interactuar con una persona ciega, programas adecuados no solo para evaluación de estas discapacidades, sino para interactuar con otras personas que tienen otras características” (Carla)

“Aparte de las características edilicias que tiene que tener pensando no sólo en la discapacidad visual, tenés que tener las rampas y todo eso que hoy en día hay normas que lo imponen. También desde el que abre la puerta hasta el directivo y todo el personal tiene que estar capacitado en esto de la inclusión (...) cursos, capacitaciones que nos den a todos, a todo el mundo”. (Daniela)

Pero además, una de las entrevistadas, rescata entre las características que un centro debe tener para ser inclusivo, los valores, es decir los aspectos más humanos de la relación educativa, al igual que la capacidad de liderazgo de la dirección.

“El respeto, sensibilización, respeto en la diversidad es eso (...) Hubo buena voluntad en su momento de una cabeza de dirección (del liceo 32) y vio que estos chiquilines llegaban y bueno dijo vamos hacer un dispositivo, estoy hablando más de 10 años, como 15 años” (Ana)

NORMATIVA

La dimensión normativa refiere a los aspectos jurídicos legales que regulan la inclusión educativa, ya sea desde un marco legislativo nacional, como institucional, con las circulares, resoluciones u oficios que emite el Consejo de Educación Secundaria.

E) Normativo Legal

Se trató de indagar el conocimiento que los entrevistados tenían sobre la existencia y el alcance de la normativa vigente en nuestro país en relación a la inclusión educativa.

Tres de ellos reconocen que en la Ley General de Educación N° 18.437 se promueve la inclusión, pero no se han elaborado las estrategias suficientes, es como si el tema aún no haya “despegado” porque entre otras cosas se mezclan los conceptos de integración e inclusión. En la misma medida reconocen la vigencia de la Ley sobre Discapacidad, N° 18.651, “son los dos grandes pilares que nos rigen”

“Es un tema que todavía no ha despegado (...) siento que no se han elaborado las estrategias necesarias para aplicar lo que ley desde 2008 (la Ley General de Educación) establece, que es que debe ser una educación inclusiva (...) Hay una ley que habla de educación inclusiva, nosotros deberíamos sentir que todas las personas que tienen deficiencias y que en nuestra sociedad encuentran discapacidades, limitaciones serias (...) deberían estar salvadas” (Carla)

“Los marcos normativos nuestros, en la ley 18651 que es la de discapacidad, pero la ley de la educación, la de 2008, mezcla los dos conceptos, entonces filosóficamente está errado por ahí” (Ana)

“Nos amparamos en la ley de discapacidad y en la ley de educación. Por ambos lados estamos protegiendo el derecho del estudiante con discapacidad visual que tiene que recibir una educación de calidad y para ello se tienen que adaptar todos los materiales (...) Estos son los dos grandes pilares que hoy por hoy nos rigen” (Daniela)

Se reconoce como un hecho positivo que nuestro país garantice el derecho de las personas en situación de discapacidad a tener una educación de calidad, pero a la misma vez se admite que no está todo resuelto, porque *“todavía tenemos una LGE desde el 2008 que habla de educación inclusiva, pero mantenemos una escuela para sordos, escuela para ciegos, liceos, escuela para discapacidad física, que sería la más fácil de incluir. Por supuesto que hay que hacer mecanismos. ¡Claro que habría! Hay que hacerlo”* (Carla)

En otro orden, una de las personas entrevistadas además de mencionar la LGE se refiere a la normativa inexistente o emitida por el Consejo de Educación Secundaria para dar cuenta del estado de situación actual sobre la inclusión educativa.

“Estamos empezando a discutir el protocolo de inclusión de Primaria para hacer uno dentro de unos días, (...) esto es algo que tenemos que hacer en Secundaria y en UTU. (...) Lo novedoso es la circular 3224 que es la de adecuaciones curriculares que deroga la tolerancia (...) Por supuesto (está) la Ley de Educación, sí; pero a nivel de educación media, de secundaria específicamente es lo que te puedo decir, capaz que hay algo que no sé” (Blanca)

PROSPECTIVA

Una última dimensión de análisis nos remite a la prospectiva sobre la inclusión educativa, es decir, a la visión que tienen los informantes calificados sobre el futuro de la educación inclusiva en base a sus expectativas, intereses, inquietudes personales y desafíos que se presentan.

F) Expectativas e Intereses

En la línea de identificar desafíos que la educación debe asumir en el corto y mediano plazo, los intereses, preocupaciones, y deseos se orientan en varias direcciones entre los entrevistados.

Una de las expectativas es aspirar a una inclusión real, con estrategias, programas y personal especializado en los centros educativos comunes.

“Tenemos que concentrarnos todos en buscar los mejores modos de evidenciar que realmente queremos inclusión” (Carla)

“Adecuar los programas, adecuar las estrategias (...) trabajar en la temática, leer, convivir con la diversidad” (...) Debería haber programas y personal especializado en los ambientes comunes. Nuestro país tiene personal especializado pero están en ambientes específicos y eso no es inclusión” (Carla)

Para ello, se debe reconocer que los individuos funcionan de una manera diferente. Aceptar esa diversidad fomentará una adecuada convivencia con espacios de escucha, encuentro y reflexión enriquecidas por equipos interdisciplinarios.

“Creo que los análisis a nivel educativo deben ser en cuanto a conocer cómo funcionan los distintos organismos (...) El asunto es una cuestión de convivencia” (Carla)

“Nuestra meta es generar espacios de escucha y de producción de tarea entre aquellos que están en la clase (...) generar formas más o menos estructuradas de encuentro entre aquellos que estamos en esto por lugar, por región, por zona, enriquecidos por otras miradas y ahí viene los psicológico, lo psicopedagógico, lo educativo” (Blanca)

Son necesarios más centros de enseñanza media que sean inclusivos, accesibles y de calidad en todo el país, pero sobre todo, en aquellos lugares donde los estudiantes puedan ejercer su derecho a la continuidad educativa para transitar hacia ciclos de enseñanza superior. De calidad significa que se los atienda y aprendan lo que necesitan, que no se les regale nada, y mucho menos que estimulen su egreso para quitarse un “problema de encima”

“Tener más dispositivos, si ven que la experiencia del liceo 32 es buena, ¿porque no la replican?, aunque sea en los demás departamentos (...) o por lo menos en los cuatro departamentos donde hay escuela especial para sordos que son Maldonado, Rivera, Salto y Montevideo” (Ana)

“Que todos lleguen a la educación media (...) y que transiten bien por la educación media. No que los pasen como si nada, sino que estudien y adquieran o que realmente necesitan y egresen en condiciones de calidad ya sea para conseguir una buena inserción laboral o seguir estudiando en estudios superiores (...) El desafío que tenemos es evitar que les den un papel que les ponen 6 y “me saco” un problema de encima. Es otra forma de exclusión” (Daniela)

“Habría que pensar que territorialmente tendríamos que asegurar que un centro o dos centros por departamento (...) tengan ciertas garantías, sobre todo de accesibilidad y de apuntalamiento pedagógico” (Blanca)

La formación inicial de futuros docentes debería contemplar el rol del acompañante pedagógico grupal, una figura que contribuya al trabajo de aula con todos los estudiantes.

“Y después está la cuestión del acompañante pedagógico que sea a nivel grupal. Pasa que ahí hay que trabajar pila con las autoridades y con los docentes. Tendría que haber en la formación del IPA, y en Magisterio ni te digo” (Ana)

4.5.2- Síntesis de hallazgos por categorías de análisis

El proceso de análisis de las respuestas que nos ofrecieron los informantes calificados permitió identificar categorías y subcategorías que complementan, agrupan y sintetizan sus opiniones, a la vez que enriquecen el análisis temático expuesto en el punto anterior.

En cuanto a las concepciones y percepciones, en el discurso de los informantes calificados queda en evidencia la coexistencia y vigencia de todos los paradigmas (Daniela), aunque a nivel de liceos públicos “se tiende a excluir más que integrar” (Ana) o en el mejor de los casos se asiste a un período de “transición desde la integración a la inclusión” (Blanca y Carla). Está “de moda” hablar de inclusión, pero los discursos arraigados son los de la integración.

Por un lado la educación inclusiva refiere al modelo social de intervención que es opuesto al modelo médico (Ana) y a la diversidad que contempla a todos en el aula (Clara y Daniela); y por otro lado consideran que en nuestro sistema educativo existen relaciones de complementariedad (Carla), predominancia, transición (Blanca) y coexistencia de distintos paradigmas (Daniela).

La transición de la integración, como paradigma vigente al de la Inclusión, según la opinión de Daniela, será posible con mayor difusión, más docentes y con formación desde las etapas iniciales y a lo largo de su carrera profesional.

La perspectiva social de la discapacidad supone el reconocimiento de la existencia de ciertas barreras que existen en la sociedad, en otras personas y en la cultura que las limitan o excluyen de la participación y los aprendizajes. A este concepto Booth y Ainscow (2002) lo denominaron barreras para el aprendizaje y la participación, pero entre las informantes calificadas quedaron en evidencia las distintas posturas sobre el conocimiento del término. Es rechazado por la representante de secundaria especializada en coordinación de programas (Blanca) y por la asesora de organizaciones no gubernamentales (Carla), es aceptado por una de las referentes de los Programas de Exploración Pedagógica del CES (Daniela) y es desconocido por la investigadora universitaria sobre discapacidad (Ana).

En la actualidad en nuestro sistema educativo vienen cambiando los discursos. Ahora se centran en los derechos (Blanca), hay una mentalidad más abierta (Daniela) aunque no se generan espacios reales de inclusión para los estudiantes, según Ana.

Para dar cuenta de las prácticas educativas, las entrevistadas hicieron referencia a la ausencia de programas de las asignaturas referidos a la inclusión educativa; afirman que los docentes tienen libertad para realizar las adecuaciones curriculares que sean necesarias. En general no existen programas de asignaturas adecuados, solo unos pocos se están elaborando, pero muy lento, afirman Carla y Blanca.

Con respecto a las buenas prácticas, identificaron aquellas que realizan adecuaciones curriculares y tienen docentes sensibles a la inclusión educativa. Carla y Daniela destacaron que para considerar un liceo inclusivo son necesarias condiciones mínimas de accesibilidad y formación para todo el personal de la institución.

Tres de las cuatro referentes sobre inclusión que hemos entrevistado conocen de la normativa vigente el alcance que la LGE y la ley sobre discapacidad plantean en relación al tema investigado.

Por otro lado destacan la importancia de realizar y mantener actualizado el informe de seguimiento del proceso pedagógico de un estudiante en inclusión desde primaria hasta los niveles terciarios. Una de ellas, Blanca, se detiene en el aspecto “novedoso” de la circular 3224 que deroga el régimen de tolerancia y ofrece un modelo de informe para dicha sistematización, tal como surge del análisis documental desarrollado en el punto 4.3.3 de esta tesis

Sobre el eje de la prospectiva, una de las entrevistadas aspira a lograr en el futuro “se pueda evidenciar que realmente queremos inclusión” adecuando programas, estrategias y formando personal especializado.

En este sentido, uno de los mayores desafíos que propone Carla es “que todos lleguen a la educación media (...) y egresen en condiciones de calidad para conseguir una buena inserción laboral o seguir estudiando en estudios superiores” Y para ello, complementa Ana, se necesita tener “más dispositivos (...) en otros departamentos”

Hemos identificado entre los hallazgos tres grupos de temáticas (en el Anexo 5 se exponen gráficamente) que fueron comunes y recurrentes entre alguna de las entrevistadas:

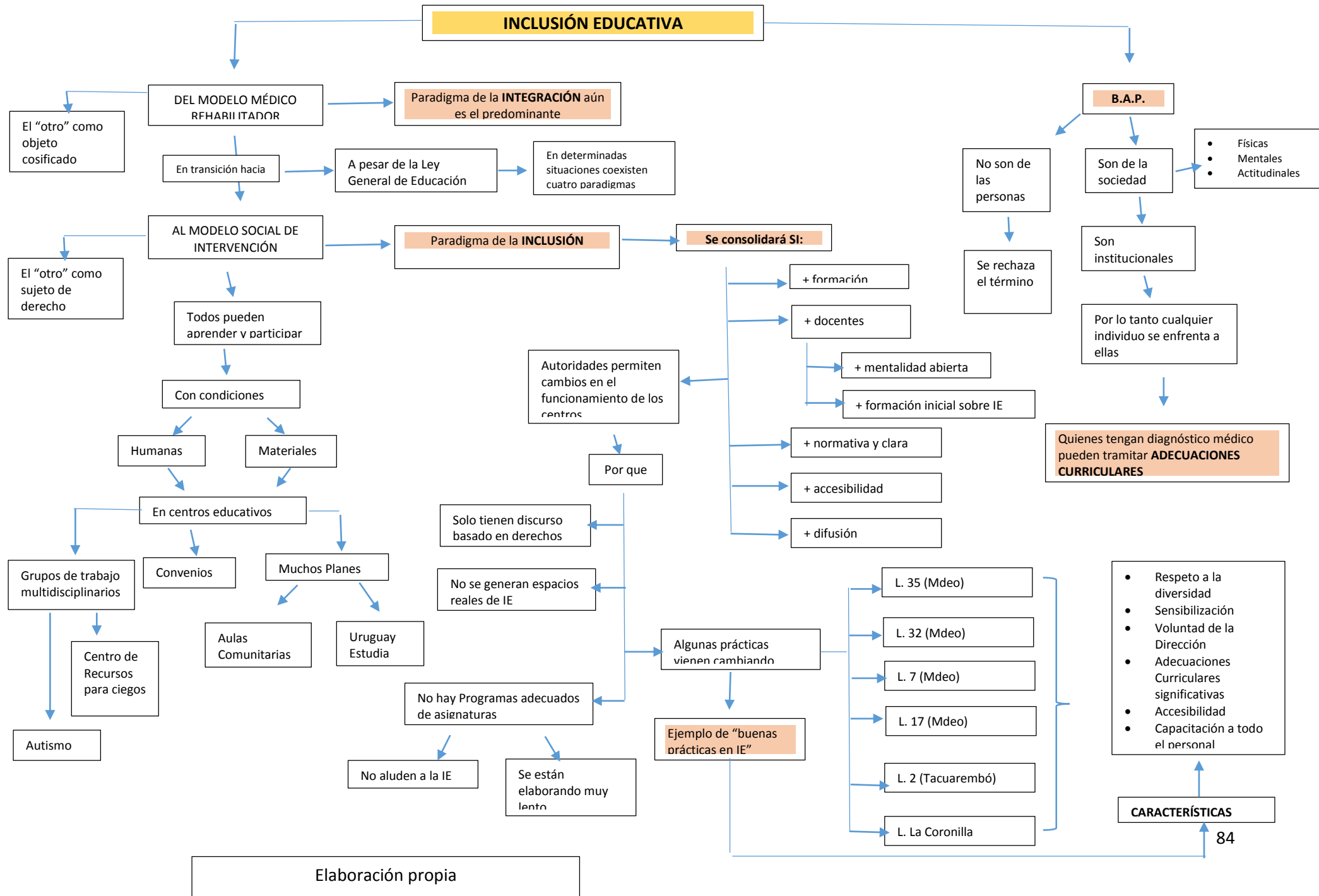
- Las temáticas que no estuvieron presente en la preguntas de la entrevista: resistencias de liceos privados, tránsito educativo, tolerancias.
- Las temáticas que fueron planteadas por las entrevistadas con escasa relevancia explícita: acompañante pedagógico o asistente personal, centro de recursos para personas ciegas.
- Las temáticas que las entrevistadas desarrollaron más exhaustivamente: características de las buenas prácticas

En el Anexo 4 se sintetizan los hallazgos temáticos a los cuales se les asignaron categorías y sub categorías. El Anexo 6 ofrece una síntesis de sus opiniones sobre las conceptualizaciones que utilizan para referirse a la inclusión

4.5.3- Mapa conceptual con opiniones de Informantes Calificados

Luego de haber analizado exhaustiva y reiteradamente el testimonio de cada uno de los informantes calificados se construyó una estructura conceptual que relaciona las ideas más relevantes y reiteradas por ellos a modo de ofrecer una explicación teórica sobre la inclusión educativa desde las voces de dichos especialistas.

Se presenta a continuación un mapa conceptual con ese contenido.



4.6- Análisis de entrevistas a Docentes de EMB

El análisis de las nueve entrevistas al personal docente de dos liceos de secundaria de educación media básica (EMB) se presentará respetando la procedencia institucional, que a los efectos de esta investigación se denominarán Liceo Esperanza y Liceo Amanecer. Es decir que por un lado se analizarán las entrevistas de un centro educativo y luego el otro.

La selección de ambas instituciones de EMB fue producto de la mención que los informantes calificados que pertenecen al CES hicieron a la hora de identificar la radicación de buenas prácticas en inclusión educativa en el departamento de Montevideo y por la existencia de Programas de Exploración Pedagógica en ellos.

Pero a su vez, el desarrollo con la interpretación de los datos de las entrevistas a los docentes, al igual que para los informantes calificados, se realizará tomando en cuenta los ejes y dimensiones definidas en el punto 4.4 de este capítulo.

Las características de la muestra docente (Mejía Navarrete, 2000) fueron presentadas en el Recuadro 10. Aun así creemos conveniente retomar los aspectos más distintivos en cada uno de los liceos seleccionados.

En el centro educativo Amanecer, se entrevistó a cinco docentes. Una de las directoras del centro, a quien conoceremos bajo el nombre de Elena, una adscripta que hemos nombrado Florencia y tres profesores, Graciela, Hilda e Ismael, nos compartieron sus reflexiones y pareceres sobre la inclusión educativa. Solo uno de ellos era de sexo masculino e interino, mientras que las docentes de sexo femenino eran todas efectivas en sus cargos. Representaban las áreas de las ciencias sociales, lengua, ciencias básicas y área artística

En otra institución seleccionada, el Liceo Esperanza, entrevistamos a cuatro docentes, una de ellas ocupaba un rol de dirección y las otras tres, también de sexo femenino, eran profesoras efectivas de asignaturas pertenecientes a tres áreas diferentes: área artística, área de las ciencias naturales, área de las ciencias sociales. Serán identificadas con nombres ficticios, que siguiendo el orden de la descripción anterior, las reconoceremos como Juana, Lucía, Mónica y Nancy.

4.6.1- Análisis por ejes y dimensiones en docentes de Liceo Amanecer

El liceo Amanecer pertenece a Enseñanza Secundaria y su oferta educativa es de educación media básica en tres turnos para más de 600 estudiantes entre los que se incluyen adolescentes con baja visión y ciegos en los mismos grupos con videntes.

En esta institución entrevistamos a cinco docentes, 4 profesoras efectivas y un profesor interino que se ha formado en instituciones nacionales y latinoamericanas sobre discapacidad visual en el área de las ciencias básicas.

Dos de las cuatro docentes efectivas desempeñan cargos de docencia indirecta (dirección y adscripción) y dos de docencia directa. Estas últimas dictan clases en las áreas de lengua y expresión artística, mientras que las dos primeras son egresadas de ciencias sociales. Tres de ellas son de 7° grado.

Todos los docentes del liceo cuentan con el apoyo y asesoramiento del Centro de Recursos para Alumnos Ciegos y con Baja Visión (CeR), uno de los Programas de Exploración Pedagógica (PEP) que funciona en la órbita del Consejo de Educación Secundaria y tiene como objetivo la inclusión de personas con discapacidad visual en la Educación Media común.

El CeR fue creado en el año 2006, pero empezó a funcionar en 2008 y en la actualidad atiende más de 150 adolescentes y jóvenes de todo el país con discapacidad visual. Además asesora a los docentes y elabora todo tipo de materiales (en braille, relieve o macrotipo) que ellos necesitan para su práctica de enseñanza, asesora en materia de accesibilidad y realiza el seguimiento del proceso de dichos estudiantes.

En el Anexo 7 se sintetizan los principales aportes que los cinco entrevistados han manifestado y que serán organizados para su análisis en cuatro ejes: concepciones y percepciones; práctica educativa; normativa y prospectiva sobre la inclusión educativa.

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES

Bajo esta denominación haremos el análisis de aquellos aspectos conceptuales, tanto objetivos como subjetivos, que guían las prácticas inclusivas de los docentes. Esas concepciones referirán a la dimensión teórico académica y a la dimensión político organizacional.

A. Teórico Académica

En esta dimensión analizaremos que entienden los docentes por inclusión educativa y cuál es el paradigma que está vigente en nuestro país. Indagaremos si conocen el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” que Booth y Ainscow introdujeron en el año 2002 y que características tienen las adaptaciones curriculares que realizan en los estudiantes con baja visión o ciegos.

Para dos de las docentes del liceo Amanecer, una de ellas integrante de la Dirección y otra una adscripta, la inclusión educativa es “*respetar el derecho a la educación que tienen todos esos*

estudiantes (baja visión, ciegos, con discapacidad motora o simplemente los que no tienen apoyo familiar) (Florencia, 90-94) *“para que aquellos que son desiguales se encuentren como iguales”* (Elena, 60), *“porque todos tienen las mismas posibilidades”* (Florencia, 93). De esta manera, sus concepciones teóricas están alineadas a lo que plantea no solo nuestra Constitución Nacional, sino la Ley General de Educación y la normativa internacional.

Estas opiniones son matizadas en su enfoque por la de los docentes de asignaturas. El profesor de ciencias básicas dice que la inclusión es *“que todos tengan lo que necesitan, no que todos tengan lo mismo”* (Ismael, 53-54). Inclusive, afirma la profesora de lengua, que asistan a centros donde los docentes *“se especialicen en educar a los diferentes”* (Graciela, 44) porque *“hay ciertos alumnos que requieren de otro tipo de educación”* (Ismael, 49) y *“se les está falseando la realidad de recibir una educación”* (Graciela, 25-26).

Finalmente la profesora del área artística, que ha tenido experiencia también en liceos del interior con estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, se ha sentido *“un poco decepcionada y preocupada por tratar de incluir tanto (...) porque me ha sacado tiempo de atender a otros alumnos que son muy cumplidores y están con la mano levantada esperando (...) y termina la clase y a veces no me ha dado el tiempo de atenderlos”* (Hilda, 121-133). Ismael (46-47) también tiene un punto de vista similar: *“muchas veces se termina echando a alumnos que tienen interés y que realmente les importa, por esa idea para mi errónea de la inclusión, que es tenerlos a todos sin importar de qué forma”*.

Contrasta la visión de la inclusión educativa entre quienes ocupan cargos de docencia indirecta, alineados a la tendencia nacional e internacional, con los profesionales de docencia directa que más que incluir a todos de la misma manera y en los mismos lugares, creen que sería mejor que asistan a otros centros donde se les brinde lo que necesitan. La primera es una concepción que se enmarca dentro del paradigma de la inclusión y la segunda en el paradigma de la integración, tal como se expresó en el Recuadro 1 del apartado 2.2.

En este sentido, entienden que el cambio hacia el paradigma de la inclusión se podría gestionar con *“mayor responsabilidad de los docentes (docentes, directores, y cuerpo jerárquico) y de la sociedad en general”* (Adscripta Florencia, 222), *“con motivación, por ese lado se sigue fallando”* y con menor cantidad de alumnos por grupo afirma Hilda (317-320). Además hay que *“formar más, porque en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) lo que se habla de discapacidad es nada (...) para que los alumnos con esa discapacidad sepan donde pueden encontrar profesores formados”* (Ismael, 223-233)

Esta necesidad de mayor formación es coherente con el desconocimiento del término BAP que Ainscow introdujo en el año 2002. Solo una de las personas entrevistadas, integrante del equipo de docente que tienen a cargo horas de tutorías, reconoce haberlo leído. *“Las barreras pueden*

ser económicas, hasta el lenguaje, las limitaciones que tienen en una cantidad de cosas, hasta el trato y el respeto entre pares” (Hilda, 428-430)

Estos estudiantes necesitan de adecuaciones curriculares y son los *“profesores los que establecen las estrategias para que un estudiante con problemas de aprendizaje pueda aprender”* (Elena, 131-132). *“Hay cierta libertad para que cada docente pueda poner hasta donde llega el alumno y va a decidir que le va a servir en cada asignatura para darlo por aprobado o no”* complementa Hilda (263-265).

Actitudes de este tipo generan sensaciones positivas en los docentes. *“La adecuación es tener presente que discapacidades tenés en tu alumnado y traer el material adecuado para cada uno”* afirma Ismael, profesor de ciencias básicas. Las herramientas que ofrece el CeR son reconocidas porque los ayuda a preparar los materiales para los estudiantes con baja visión o ciegos.

También la adecuación curricular tiene que ver con la exoneración de educación física, por ejemplo, sostiene Florencia (366-367), o con el aumento del tamaño de la letra tanto en los documentos que se les entrega como en la escritura en el pizarrón. *“Los profesores les hacen trabajos más cortos, con menos preguntas (...) es lo que antiguamente se llamaba tolerancia”* De una forma u otra dos de las entrevistadas, Florencia, (385-388) adscripta del área de ciencias sociales y Graciela, (219-226) profesora efectiva de lengua, plantean estrategias similares para realizar las adecuaciones curriculares. *“Después de haber tenido alumnos con discapacidad visual me acostumbré a leer todo lo que está escrito en el pizarrón”* (Ismael, 361-362)

Político Organizacional

Llegados a este punto analicemos que opinión tienen los docentes entrevistados sobre la situación actual de la inclusión educativa en Ciclo Básico de Secundaria, cuál debería ser el rol de las autoridades de la enseñanza en relación al tema y finalmente que están haciendo los países de la región para abordarla.

La visión que contrasta es la de Graciela quien reconoce desde su experiencia de más de dos décadas y habiendo recibido la influencia de su madre que fue maestra de la educación especial, que *“lo que ella piensa de la inclusión es bastante negativo”* (13). Ella manifiesta que los países de la región *“van por la tendencia que va nuestro país”* (63) porque es una cuestión de costos (...). *“Si uno centraliza todo (tenés un solo sistema que recibe distintos tipos de alumnos) (72) (...) y no tenés especialidades, estás reduciendo costos (...) esto no se dice, está solapado el tema”* (64-66).

Ismael, habiendo realizado estudios de posgrado en el exterior, afirma que *“Argentina en cierta forma está más adelantada que nosotros porque tienen una formación específica (en*

discapacidades) *mucho mayor*” (65-66); pero por otro lado *“están en la segregación – integración (porque los estudiantes) están apartados en instituciones apartadas de las demás”* (67-69). El panorama de la región lo completa mencionando que *“Paraguay tiene un retraso importante y Chile es más o menos como Argentina”* (Ismael, 75)

Los docentes del Liceo Amanecer cuando se refieren a lo que ofrece hoy en día nuestro sistema educativo en relación a la inclusión de estudiantes en Ciclo Básico, plantean aspectos de distinta índole.

Por un lado hacen referencia al discurso “democratizador” de las autoridades educativas que estimulan el libre acceso de todos los estudiantes a todas las instituciones educativas, pero *“muchas veces el discurso no va de la mano con las acciones que se están llevando a cabo”*, como por ejemplo el tamaño de los grupos. Llegan a tener casi 40 estudiantes en grupos de tercer año de Ciclo Básico, cuando se sabe que lo idea es trabajar con 25. (Florencia, 127-132).

Por otro lado piensan que tendría que haber algún otro tipo de provisiones para que la elección de horas por parte de los docentes se realice sabiendo cuales son los liceos que tienen estudiantes en situación de inclusión educativa *“porque hay gente que no le gusta”* (Ismael, 126) o *“le da temor al docente”* (Ismael, 135) elegir esos grupos. La contrapartida de tener disponible este tipo de información genera que a determinados centros educativos *“vayan los alumnos donde tienen profesores formados para determinada discapacidad”* (Ismael, 123).

Estuvo presente en el testimonio de los entrevistados la referencia a los contenidos de los programas y a la organización de las instituciones educativas. En este sentido, la profesora adscripta afirma, al igual que los autores Monereo y Pozo (2007) que *“hay que modificar los temas de los planes y algunos programas también (...) no tener tanto un aspecto teórico (porque) hoy el mundo precisa que los estudiantes estén formados en competencias más amplias”* (Florencia, 110-114).

“Organizar los centros de distinta manera (...) Son jornadas extensas, muy largas, pasan frío, hambre, tienen poco apoyo familiar y los planes no son demasiado atractivos. (Esto hace) que la deserción sea importante” (Florencia, 115-121)

En cuanto a los apoyos que los estudiantes en inclusión educativa reciben en las instituciones educativas, la profesora del área artística del liceo mencionó al Centro de Recursos (CeR) *“que está impecable”* (Hilda, 158), pero también otros docentes hicieron mención a otras herramientas, aunque a veces parezca *“que casi no hay herramientas o están mal difundidas”* (Hilda, 167)

“Para los que tienen problemas de aprendizaje se están estableciendo las adecuaciones curriculares (antes tolerancia) (...) Los que tienen discapacidad visual tienen el Centro

de Recursos que les prepara los materiales. Los que tienen discapacidad auditiva tengo la impresión que lo único que se les está ofreciendo es la posibilidad que existan intérpretes en el aula. Para los estudiantes que están en el medio existen las tutorías” (Elena, 99-109)

A partir de dicho estado de situación, que en el caso de los docentes del liceo Amanecer el recorrido abarcó desde los planes, programas, organización de los centros, apoyos recibidos y discurso de las autoridades, dichos docentes sostienen en relación al rol que los actores educativos deben asumir sobre la inclusión de estudiantes que ven limitada su presencia y participación para los aprendizajes, lo siguiente:

“Lo que faltaría es que los profesores se capaciten en cursos especializados en baja visión y en cualquier otro que sea de dificultades de aprendizaje” (Florencia, 317-319). También Ismael (389) hace referencia a la “formación de docentes”

“No tener dobles o triples discursos y sincerarse. Tiene que haber un reconocimiento de sí lo que se hace sirve, pero para qué. Si nos quedamos en lo social es una cosa, si nos vamos al plano disciplinar es otra (...) Yo me tengo que centrar en la disciplina, que es para lo que me especialicé (...) no me interesa lo otro” (Graciela, 164-174)

“A ese nivel creo que andamos a los ponchazos y aprendiendo. Se le ha puesto la mejor voluntad (...) Es una responsabilidad enorme y a veces te sentís con un poquito de temor de no poder salir adelante, pero la voluntad está” (Hilda, 486-49)

“Como estamos en una situación en que no está preparado el sistema para atenderlos, tendría que ser una atención mayor para tratar de ver qué es lo que necesitan y cómo se puede actuar” (Ismael, 385-387)

Se les demanda un rol más activo a las autoridades de la educación a nivel nacional, a nivel de centro y a los docentes en general para atender la inclusión de estudiantes. Unificar discursos, superar el voluntarismo, preparar mejor al sistema educativo y formar a los docentes, resume las propuestas que realizaron los entrevistados del Liceo Amanecer.

PRÁCTICA EDUCATIVA

En este eje se analizará la visión que dichos docentes tienen sobre los aspectos pedagógicos curriculares y contextuales de la inclusión en Ciclo Básico. En particular el conocimiento que poseen sobre las “buenas prácticas” y las características que las identifican, así como el

conocimiento de las disposiciones normativas elaboradas por las Inspecciones sobre la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

B. Pedagógico Curricular

Las Inspecciones generales del CES, como por ejemplo la Inspección de Institutos y Liceos, plantea, a criterio de una de las docentes, que *“el ánimo es incluir, pero muchas veces esa inclusión va en contra de los propios alumnos (...) porque tengo que tener la capacidad y un cuerpo docente preparado como para ver que 30 personitas diferentes y con todos puedo usar las mismas estrategias”* (Florencia, 150-160). Y por otro lado, la profesora que tiene un cargo de dirección se pregunta *“¿cómo yo atiendo la diversidad de treinta chiquilines? No está pensado ni siquiera como se atiende al repetidor. Si vas a atender la diversidad, cada uno es un universo distinto. Hay un doble discurso”* (Elena, 208-213)

Nuevamente surge en el discurso de los docentes entrevistados el tema del doble discurso de las autoridades. Las Inspecciones generales y las de algunas asignaturas “tienen en cuenta” en sus pautas la referencia a la inclusión educativa, tal como lo explican las docentes de ciencias sociales, y lengua (Elena, 201; Florencia, 146; Graciela, 93). Pero en cambio, la realidad de otras áreas, a juicio de los entrevistados que pertenecen a las ciencias básicas y al área artística, las pautas de sus asignaturas “no ofrecen nada específico” (Ismael, 150; Hilda, 231).

Esa disparidad en las orientaciones que las Inspecciones de las asignaturas realizan a sus colectivos docentes de todo el país se complementa a juicio de uno de los docentes que se ha formado en el exterior sobre inclusión educativa, que *“hay gente que habla de inclusión y (en realidad) está hablando de integración. Ni siquiera entiende la diferencia entre una cosa y otra. Eso también pasa”* (Ismael, 152-154)

De los cinco docentes entrevistados en el Liceo Amanecer, tres hicieron referencia al Centro de Recursos cuando tuvieron que mencionar algún ejemplo de “buena práctica” sobre inclusión educativa. *“Es admirable”* como atienden a los docentes que tienen alumnos con discapacidad visual, que piden materiales con antelación; *“hacen un trabajo excelente”* (Ismael, 297; Elena, 382; Florencia, 278). Una docente no conoce ninguna “buena práctica” (Graciela, 144) y finalmente Hilda no menciona ninguna en particular aunque sí se detiene en las características que deben tener ese tipo de experiencias pedagógicas.

En este sentido, los docentes señalan algunos rasgos que tienen en común las buenas prácticas en inclusión educativa a partir de su experiencia en dicho centro educativo:

“La buena práctica educativa es aquella en la cual el docente trata de que el alumno logre sus propios objetivos, va en el docente y en la persona del docente (...) la buena práctica no la podés describir, la ves” (Elena, 391-395)

“Creo que ninguna práctica puede ser buena sino hay un vínculo afectivo con el alumno” (Hilda, 410-411)

“Se atiende al docente y después se atiende al alumno (...) Lo que tiene que aprender el alumno es a estar en su clase, ser uno más de la clase y que se le brinde lo necesario para tener las mismas posibilidades que el resto” (Ismael, 325-336)

“Los docentes preparan materiales con el Centro de Recursos (...) La inclusión parte de sus propios compañeros (276-282) (...) Se eligieron salones (...) por el tema de la luz y la capacidad auditiva (288-291) (...) Se hicieron salas docentes con los profesores (porque) se busca que se capaciten” (Florencia, 263-264)

Las buenas prácticas educativas que fueron caracterizadas por los docentes entrevistados del Liceo Amanecer contemplan los tres aspectos estratégicos que Sonia Scaffo (2013) ha definido.

Por un lado se deben seleccionar los contenidos adecuados para el desarrollo del sujeto (*“vínculo afectivo con el alumno”*) o para la convivencia social (*“el alumno tiene que aprender a estar en su clase, ser uno más; la inclusión parte de sus propios compañeros”*).

Por otro lado las buenas prácticas deben evidenciar el trabajo colaborativo de los docentes (*“los docentes preparan materiales con el CeR; se hicieron salas docentes con los profesores”*) para atender las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes (*“el docente trata de que el alumno logre sus propios objetivos; se le debe brindar lo necesario para tener las mismas posibilidades que el resto”*).

Finalmente un tercer aspecto estratégico refiere a la gestión de los recursos disponibles (*“Se eligieron salones por el tema de la luz y la capacidad auditiva”*)

C. Contextual

Un centro educativo puede ser considerado inclusivo en función de la realidad de los estudiantes que debe atender y por ende, de los apoyos que necesita; al perfil de los docentes que se desempeñan en él y a las características de su infraestructura. Así lo entienden los docentes del liceo que hemos entrevistado.

Con respecto al primer punto, es decir a la realidad de los estudiantes que enfrentan alguna situación de discapacidad, desde el personal de dirección se caracterizaron dos modalidades distintas. *“El que tiene que estar con el alumno con discapacidad auditiva y sabiendo su propio lenguaje es el docente. Sé que la experiencia es que haya un intérprete. Pero el intérprete es el intérprete (...) Los que tienen discapacidad visual se adaptan mejor al sistema porque oye, se mueve, no está aislado, pero tiene que tener apoyos”* (Elena, 308-315)

Los docentes *“tienen que tener especialización, y (el liceo) tener los técnicos especializados en el tipo de estudiantes que recibe”* (Graciela, 130-131) para *“lograr una concientización de qué significa la discapacidad y cómo manejarla. Hay que evitar el rechazo de los adultos, ellos ven (los estudiantes con discapacidad) como generan esa incomodidad en el otro”* (Ismael, 249-255).

Las condiciones de la infraestructura edilicia son mencionadas también por los docentes, y en forma recurrente; de hecho, cuatro de los cinco docentes hicieron alusión a ellas. Un centro educativo de Ciclo Básico *“no tiene que tener escaleras”* (Elena, 299), y si las tiene que estén *“diferenciadas con el piso con goma”* (Florencia, 245); *“ascensor”* (Florencia, 243; Hilda 392); *“baños con agarraderas”* (Hilda, 392) y *“rampas”* (Hilda, 383). Las adaptaciones deben atender *“lo edilicio y lo administrativo (...) La mayoría de los liceos no están pensados para los docentes alumnos con dificultades de movilidad”* (Ismael, 243)

NORMATIVO

En el eje normativo se analizará el conocimiento que los docentes entrevistados tienen sobre la normativa vigente en nuestro país, tanto la que se ha elaborado en el ámbito parlamentario, como la que regula específicamente los centros educativos y fue emitida por los órganos competentes, en este caso, por el Consejo de Educación Secundaria.

D. Normativo Legal

Solo dos docentes han dado cuenta del conocimiento de la normativa sobre inclusión educativa. Una de ellas, es profesora del área artística y tiene a su cargo horas de tutoría a estudiantes que presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje además de haber tenido varias experiencias de inclusión tanto en el interior del país como en Montevideo (Hilda, 10-36) y otro de los docentes es un profesor de ciencias básicas, que si bien no se ha titulado aún en formación docente, ha realizado cursos sobre inclusión educativa y discapacidad visual (Ismael, 21-27).

Es sabida por parte de Ismael (170-171) la referencia en la Ley General de Educación (N° 18.437) *“de que se tienen que atender las particularidades”*. De hecho, el artículo 33 de dicha norma se refiere al tema.

Sobre la normativa emitida por el CES, Hilda reconoce (246-247) al igual que Ismael (172-173) los cambios en las circulares que sustituyeron el régimen de Tolerancia (Circular 2491/02) por las que refieren a las Adecuaciones Curriculares (Circular 3224/14). En este sentido, la profesora sabe que está permitido “*que en algunas asignaturas sean evaluados por el proceso y no sólo por el resultado, desde el punto de vista actitudinal*” (253-254)

PROSPECTIVA

El eje de la prospectiva nos permite aproximarnos a las expectativas, intereses e inquietudes personales que los entrevistados tienen sobre el futuro de la educación inclusiva en el Ciclo Básico de Secundaria.

E. Expectativas e Intereses

En cuanto a los desafíos que en el corto y mediano plazo la educación media básica debe asumir, el planteo de los docentes del Liceo Amanecer puede expresarse como un proceso de continuidad y de hitos que permitirían “*lograrla, realmente lograr la inclusión educativa*” (Elena, 429) tal como lo refleja el siguiente esquema.



Elaboración propia

La educación “*va a tener que ser reestructurada para tratar de implementar cosas que sean más reales y más posibles de realizar y no solamente desde un escritorio dar determinadas pautas*” (Florencia, 326-328). Esta tarea puede partir desde la realización de “*estudios (...) que nos darán un poco más de luz de la que tenemos hasta ahora*” (Graciela, 181-182) con un “*trabajo más a fondo de los equipos multidisciplinarios para llevar a cabo el protocolo que dice que los alumnos que están dejando de asistir deberán ser visitados*” (Florencia, 341-344). La “*formación docente*” (Ismael, 418) y la consulta “*sobre a qué cosas tiene que apuntar la inclusión*” (Florencia, 329-330) contribuirá a “*que los chicos que tienen baja visión logren salir de este liceo y puedan seguir bachillerato en secundaria o UTU²*” (Elena, 437-438) para “*que vean que no es terminar tercero y quedarse ahí*” (Hilda, 518).

² Se refiere al Consejo de Educación Técnico Profesional ex Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU), organismo con oferta educativa media y terciaria.

Las reflexiones finales y las inquietudes personales de los docentes entrevistados del Liceo Amanecer se refirieron a los aspectos afectivos que se movilizan en relación a la inclusión, tales como el enojo, la frustración, (Graciela, 194, 207) la decepción, el temor, y la insatisfacción, (Hilda, 527-531) al anhelo de lograr realmente la inclusión de los que tienen algún tipo de discapacidad (física, intelectual, económica) (Elena, 478-480) y a la formación docente, no sólo para que tengan la posibilidad de trabajar con las dificultades, sino para que los alumnos tengan docentes formados (Ismael, 425-426)

4.6.2- Análisis por ejes y dimensiones en docentes de Liceo Esperanza

El Liceo Esperanza es una institución de Ciclo Básico perteneciente al Consejo de Educación Secundaria donde asisten estudiantes oyentes y sordos. No se integran en los mismos salones, sino en los espacios comunes que ofrece el liceo. En esta institución desde hace diecinueve años se lleva a cabo uno de los PEP de secundaria para estudiantes sordos.

Actualmente asisten cuarenta y ocho adolescentes y jóvenes a los cursos de 1° a 3° año. Tienen entre 16 y 23 años cuando ingresan al liceo y provienen de varios departamentos del país (Canelones, Florida, Flores) y de distintos barrios de la capital. Esto se debe a que es el único liceo de Ciclo Básico del país que atiende esta población.

En su mayoría provienen de la escuela N° 197 y llegan a 1° de liceo con un español muy básico, porque su escolarización estuvo centrada en la lengua de señas. Entre las dificultades que los docentes encuentran con los que ingresan a 1° de liceo es el manejo desigual de la lengua de señas y la falta de equipamiento.

Trabajan en grupos solo con sordos, de ocho estudiantes aproximadamente, con un intérprete permanente en aula para evitar el fracaso.

Cuando egresan de Ciclo Básico, pueden concurrir al Liceo N° 35 para continuar sus estudios de bachillerato. En 4° año se mantienen en grupos de sordos, pero en 5° y 6° año, producto de la elección de diversificaciones, se integran con oyentes porque no se pueden crear grupos de dos o tres estudiantes.

Esta información fue aportada por una de las personas entrevistadas (Juana, 17-119) que actualmente ocupa uno de los cargos de dirección en el centro. Ella ha trabajado en el liceo por más de 4 años.

Si bien se presenta en el Anexo 8 una matriz con la reducción de los datos de las cuatro entrevistas realizadas a los docentes de este liceo, en este apartado se complementa el análisis

a través de cuatro ejes: concepciones y percepciones; práctica educativa; normativa y prospectiva sobre la inclusión educativa.

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES

Las concepciones y percepciones de los docentes serán analizadas desde una dimensión teórico académica para conocer cuáles son los supuestos sobre la inclusión educativa que ellos toman en cuenta en el ejercicio profesional; y desde una dimensión político organizacional que nos permitirá acercarnos al estado de situación de nuestro sistema educativo, concretamente en los liceos de educación media básica, y al rol que las autoridades adoptan sobre la inclusión educativa.

A. Teórico Académica

Los docentes del liceo Esperanza reconocen que la inclusión es aceptar el derecho a la educación de todos los que tienen capacidades diferentes, en un entorno que ofrezca ciertas garantías para atender sus características personales mediante la búsqueda de estrategias centradas en despertar el interés de los estudiantes en aprender lo que la sociedad espera que conozcan. Juana vive la inclusión como un sentimiento.

“La inclusión, afirma Lucía, es que todos los estudiantes que tengan diferentes capacidades tengan derecho a la educación igual que cualquier persona”. (25-26)

Mónica, profesora con 13 años de trabajo en la institución, es “defensora de que incluir tiene que tener ciertas garantías, y si no se va a hacer, es mejor crear un entorno especial para quien lo necesite, y darle lo mejor que le puedas dar de acuerdo a sus características, sean intelectuales, lingüísticas o en algunos casos de salud”. (69-72)

“Creo que la inclusión tiene más que ver con los docentes que con los chiquilines porque la inclusión es que estrategias encontramos los docentes para que los chiquilines tengan interés en aprender (...) y se puedan ir integrando a lo que masivamente se pretende que se conozca en la sociedad”. (48-51) Esta es la opinión de Nancy, una docente de ciencias sociales que hace casi dos décadas llegó a la institución y desde entonces ha trabajado con estudiantes sordos en el aula.

Una integrante del cuerpo directivo resume el carácter que tiene la inclusión. Juana afirma que *“La inclusión es un sentimiento. Yo incluyo si lo siento, si lo quiero, si lo considero igual”. (469-470)*

Las opiniones de las cuatro docentes abarcan un abanico interesante y complementario en sus concepciones sobre la inclusión educativa. Por un lado Lucía opta por hacer referencia a la discapacidad, Mónica se refiere a las garantías que el proceso debe tener si la inclusión se desarrolla en un liceo común, Nancy centra el interés en el rol que los docentes tienen en dicho proceso y Juana pone el centro en la dimensión más subjetiva del tema.

Cuando se trata de identificar cual es el paradigma que prevalece en nuestro país, las entrevistadas no han tenido posturas concordantes. En sus concepciones teóricas hacen referencia a la exclusión, pasando por la integración, hasta la inclusión.

Para Juana y Lucía en nuestro país predomina el paradigma de la inclusión. En el primer caso se sostiene que *“la postura es incluir a todos en el sistema educativo”* (387) *“para que todos puedan estar dentro del aula”* (114) complementa la segunda docente.

“Creo que se trabaja mucho más la integración que la inclusión (...) nos conocemos, nos integramos, nos acompañamos, aprendemos unos de otros, pero no aprendemos las asignaturas porque no estamos trabajando (los docentes) lo que tú necesitas y yo te tengo que enseñar específicamente para sentirte incluido. Estamos trabajando la integración, a veces mal, a veces muy mal”. (255-261)

Con esta idea, Nancy pretende transmitir que hasta tanto los docentes no enseñen lo que el estudiante necesite y de la forma que mejor puede apropiarse del conocimiento según sus características personales, no se va a lograr la inclusión educativa.

Otra visión crítica proviene de Mónica. Ella basa su argumento en los números, porque *“hay mucha gente que no permanece en el sistema porque no se siente formando parte, o forma parte un breve tiempo y después se desafilia de la educación formal”*. (157-159)

Por esta razón sostiene la docente de ciencias naturales, *“en los hechos (el paradigma que prevalece) es el de la exclusión”* (157)

Para alcanzar el paradigma de la inclusión las entrevistadas proponen realizar talleres (Lucía, 131), formar a los docentes (Mónica, 166) y organizar los grupos con un número adecuado de estudiantes (Mónica, 170). La toma de conciencia por parte de los docentes de que culturalmente no somos un solo país, es para Nancy (280-281) un elemento clave para ello.

Sobre el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” que Booth y Ainscow introdujeron en 2002, las entrevistadas identificaron situaciones reales en las que a veces los estudiantes sordos, los docentes y los centros educativos experimentan.

“Una barrera para un sordo sería estar en una clase donde no haya un intérprete. Ahí la barrera es el lenguaje. (...) Puede haber barreras físicas, que no haya una rampa (...) y otras que son más implícitas, como el lenguaje” (Mónica, 287-294)

“Conozco sí el concepto de barreras. Capaz que le falta un poco más de herramientas al docente como para poder acercarse más a la situación de cada estudiante (...) porque hay estudiantes con diferentes capacidades (...) y tenemos que darles herramientas pensadas para cada uno, para cada necesidad” (Lucía, 162-173)

“No hay espacios para que la participación tenga un sentido realmente joven. Se participa para escuchar lo que dice un director y para decirle al grupo lo que el director quiere que se conozca, pero no para que se expresen, no para que ellos inventen, no para que ellos creen algo nuevo, para que puedan expresar y buscar un cambio desde su rol. (...) En este liceo hay ping pong y no hay posibilidades de usarlo porque la dirección no quiere. Entonces, los gurises quieren hablar con la directora para que haya ping pong pero no existe ese espacio” (Nancy, 358-367)

“Yo hablo de barreras para la participación. Las barreras para la participación vienen desde la Colonia (...) y van a seguir existiendo (...) Es un tema cultural” (477-488), afirma Juana, profesora de ciencias sociales.

Disminuir o quitar los obstáculos que impiden o limitan la presencia y la participación implica construir un entorno adecuado para el aprendizaje y la inclusión de todos. Al respecto, Mónica cree *“que ningún estudiante, si tuviera el entorno adecuado, ninguna barrera, puede hacer que no aprenda. Todo el mundo puede aprender” (302-304)*

B. Político Organizacional

Esta dimensión explorará las percepciones que los docentes del liceo Esperanza tienen sobre los modelos de inclusión educativa que otros países de la región están llevando a cabo, así como el estado de situación actual sobre este tema en nuestra educación media básica, no solo desde los planes o programas específicos, sino también desde el discurso y el rol de las autoridades educativas.

Solo una docente, del área de las ciencias sociales y con muchos años de experiencia en inclusión educativa, manifestó conocer experiencias de otros países. Para hablar de ellas, se refirió a proyectos que se están llevando a cabo en Argentina y Chile y los comparó con lo que están haciendo en la institución liceal que trabaja.

“Yo he estado en Argentina y en Chile preguntando estas cosas, y en realidad, los problemas casi que son los mismos. Es una cuestión más cultural que del propio proyecto educativo, más allá que los proyectos siguen un poquito distanciados de lo que los gurises necesitan o las familias quisieran para ellos. Por ejemplo en Argentina funcionan mucho más adentro de las instituciones educativas que en los barrios alejados o en ONGs, y permiten más rápidamente la integración a las comunidades más formales y a comunidades educativas. Con respecto a los sordos, lo que conozco es que el rol del interprete, que nosotros tenemos aquí en la clase todo el tiempo, en muchos países no existió nunca o se intenta que no exista porque se intenta formar a los docentes en lenguaje de señas para que ellos mismos dicten sus clases” (Nancy, 72-84)

La situación actual de la inclusión educativa en enseñanza secundaria, tomando en cuenta los planes vigentes y el discurso de las autoridades, es vista con matices por parte de las entrevistadas.

“Los programas vigentes no están pensados para chicos sordos. Yo no puedo venir a hablarle de un tema que está en el programa de 1° de Historia como la Revolución Agrícola, porque para empezar, ¿sabe un sordo que es la revolución? (...) Con estos chicos fundamentalmente tenemos que ir a los lugares. Tienen que ver” (Juana, 310-321)

Lucía, una docente hipoacusica del área artística y que conoce el lenguaje de señas opina que *“lo que ha ofrecido hasta ahora (el sistema educativo uruguayo) es la posibilidad de poder incluirse dentro de la educación, tener las puertas abiertas a que los estudiantes vengan, pero no hay formación profesional para los docentes que trabajan en ella (...) Los que nos formamos para seguir dentro de un programa de inclusión ante cualquier tipo de discapacidad (...) cuando hay llamados no siempre se toman en cuenta” (41-47)*

Además de las voces que expresan que los programas de las asignaturas no están pensados para sordos, y de que no existe la formación para los docentes, o que cuando éstos lo hacen por su cuenta no son tenidos en cuenta, también hay otras opiniones, como la de Nancy por ejemplo, que entiende que hoy en día en educación media básica se ofrece todo.

El sistema educativo actual “ofrece todo, ofrece un montón de espacios y de cargos nuevos para que los gurises tengan la posibilidad de (...) ponerse al día con lo que no han podido hacer en el salón mientras están con otros compañeros. Existe todo tipo de apuesta a que todo lo que estamos tratando que pase adentro de un salón y no pasa se pueda apoyar desde otros espacios” (142-146)

El problema, a juicio de la entrevistada, *“es que los docentes sentimos que en una clase con tanta diversidad no podemos trabajar (...) no los sabemos atender, ni siquiera solos, ni siquiera de a uno (tutorías)”. (154-157) “No sabemos hacer esos apoyos (...) porque todos esos espacios siguen siendo aburridos, se reitera la clase, se reproduce lo que el chiquilín no quiere escuchar” (149-152)*

Las autoridades de secundaria *“por lo general no se preocupan por llevar a cabo ningún proyecto, o sabiendo que el proyecto está, no se valora el trabajo que han ido llevando los docentes para mejorar” (Lucía, 212-216), y además “de formar y educar para la inclusión”, deberían “hacer un trabajo con la familia porque no están incluidas dentro de los aprendizajes” según lo plantea Mónica (338-341) y “proponer espacios concretos que tengan que ver con la realidad de cada uno (de cada estudiante)”, sostiene Nancy (443-444).*

Pero no solo son demandas las que se plantearon en relación a las autoridades educativas, también se expresaron molestias.

“Me molestó que el año pasado hicieron el curso de Inspectores de asignaturas y de Inspectores de Institutos y Liceos (...) y solamente la Inspección de Matemática vinieron a hacer la práctica acá. Nadie vino a hacer la práctica con estudiantes sordos y son futuros inspectores de asignaturas. (...) O sea, ¿esa población no existe! No existe” (Juana, 597-605)

“No tenemos un Inspector que diga quién está haciendo bien las cosas en el liceo cuando hay un tipo de discapacidad, No hay alguien que diga “está bien” o “está mal”, qué se puede cambiar o qué no se puede cambiar” (Lucía, 226-229)

PRÁCTICA EDUCATIVA

En este eje analizaremos dos dimensiones. Por un lado, desde lo contextual, analizaremos cuales son las características que un centro educativo de educación básica debe reunir para ser considerado inclusivo, y por otro lado en la dimensión pedagógico curricular cuales son las buenas prácticas que se realizan en ellos a partir de los programas de las asignaturas y de lo que las pautas de inspección proponen sobre la inclusión educativa.

C. Pedagógico Curricular

Desde que se eliminaron las tolerancias, los docentes son quienes realizan las adaptaciones de los programas para adecuarlos a las necesidades de cada estudiante aunque no tengan a nadie

que los oriente en el camino a seguir. Se reconoce que no existe formación en los docentes para dicha tarea, y que *“hay que sentarse acá adentro a aprender como aprende el sordo y después elaborar pautas. Mientras no hagas eso no estás haciendo nada por esta población”*, afirma Juana (330-332) integrante de la dirección del centro educativo.

La política y la tendencia a la inclusión están, pero no se logra al máximo por las resistencias y malestar que ella genera. *“No sé si está fallando la formación (docente), el control, si está fallando la convicción de que eso (la inclusión) vale la pena. No sé.”* (Nancy, 185-186)

“Se pretende que el profesor sepa cómo hacer adaptaciones, por ejemplo, que cuando hay evaluaciones el profesor tiene que adaptar esa evaluación a las necesidades de cada alumno (...) se eliminó el tema de las tolerancias y se busca trabajar por otro lado”. (Mónica, 118-127)

“Los programas son los mismos que los adaptamos los propios docentes cuando nos enfrentamos a las distintas situaciones, pero no tenemos a nadie que nos diga si está bien, si está mal o por qué camino seguir (...) Simplemente les modificamos algunas metodologías nada más (...) Los programas de secundaria son abiertos, no es que estén pensados para la inclusión” (Lucía, 54-83)

“Sigue faltando formación, que debería ser desde el IPA y no esperar si cada docente después se especializa en eso o no (...) Me parece que la política está y la tendencia a la inclusión está, pero no la veo lograda al máximo (...) hay gente que tiene resistencia a veces a incluir o quisieran que todos los alumnos fueran más parecidos en su forma de aprender (...) eso genera un malestar, como que me estás pidiendo que haga más y yo ya hago un montón y nadie me preparó para esto” (Mónica, 127-140)

Este liceo ha sido mencionado por una de las informantes calificadas que es responsable de uno de los departamentos del CES, porque se realizan “buenas prácticas” en el marco de uno de los Programas de Exploración Pedagógica de educación media básica.

Los docentes entrevistados también las reconocen y se refieren a ellas de distinta manera. Juana habla de un Proyecto de Extensión Educativa en el que se pretende que los estudiantes sordos conozcan el mundo que los rodea. Siguiendo a Sonia Scaffo (2013), podemos afirmar que se trata de una buena práctica porque se contemplan tres aspectos estratégicos: contenidos seleccionados para el desarrollo del sujeto, el trabajo colaborativo de los docentes, y la gestión de los recursos.

Lucía plantea, al igual que lo hace Pilar Arnaiz (2011), que en el liceo se trata que los sordos compartan con los oyentes. La autora sostiene que la educación inclusiva debe brindar las

mismas oportunidades de participación a adolescentes y jóvenes con discapacidad para que puedan convivir y aprender juntos.

Mientras que Mónica explica que en el liceo están en un proceso de construcción tratando de descubrir las buenas prácticas desde el ensayo y error. Por último Nancy afirma que hay *“pila de gente que está todo el tiempo tratando que los gurises muestren lo que saben hacer”*. (342-343). En este sentido, tanto Booth y Ainscow (2002) como Arnaiz (2011) que las buenas prácticas en inclusión educativa no se pueden trasladar o replicar de una institución a otra, porque cada una tiene sus particularidades. Por lo tanto el proceso de búsqueda y construcción es inevitable en ellas.

“Acá en el liceo tratamos que los alumnos sordos compartan con los oyentes. Si bien no están integrados en el mismo grupo, están los sordos por un lado y los oyentes por otro, pero comparten el patio (...) Se adaptan muy bien al sistema. No se discriminan (...) y se integran bastante bien” (Lucía, 151-155)

“Surgió el año pasado un proyecto que fue de extensión educativa (...) Van a mostrarles el mundo, los llevan a la Intendencia, recorren que se hace (...) van al Palacio Legislativo. Los guían en el conocimiento del mundo (...) Los llevaron a ver los números de las calles, de qué lado están los pares, los impares, porqué las calles están flechadas. Les tienes que explicar todo, todo, todo” (Juana, 439-447) *“Esos aprendizajes son válidos porque son transversales (...) Son aprendizajes para la vida y tienes que ayudarlo, guiarlo, orientarlo a moverse en el contexto”* (Juana, 455-457)

“Todavía estamos tratando de descubrir las buenas prácticas desde el ensayo y el error, desde el hablar con la familia, desde observar y probar cosas con el alumno a ver si le dan resultado o no (...) Se está construyendo todavía” (Mónica, 243-254)

Entre las características que una buena práctica debe reunir para ser considerada como tal, y que las profesoras más antiguas en la institución, con 13 y 18 años respectivamente mencionaron, se destaca que *“el alumno sienta que es respetado, que haya un buen clima de clase, que pueda ser él mismo”* (Mónica, 265-267) y las que *“colocan al estudiante como protagonista del proceso, (...) ellos son capaces de demostrarle a los compañeros lo que aprendieron”* (Nancy, 350-352)

Por otra parte, la docente integrante de la dirección del liceo, sostiene que una buena práctica es aquella que es vivenciada por el estudiante. (Juana, 460-461)

D. Contextual

Si se trata de identificar las características que debe reunir un centro educativo de Ciclo Básico de secundaria para ser considerado inclusivo, además de mencionar las edilicias, las profesionales entrevistadas hicieron referencia a los docentes. La especialización en el tema de la inclusión educativa, un plantel estable en el centro, y la disposición para asumir desafíos fueron los aspectos que Lucía, Mónica y Nancy plantearon respectivamente.

También hubo alusión a la cantidad de alumnos y a la presencia del adscripto.

“Tendría que tener docentes más especializados en el tema” (Lucía, 139)

Tendría que tener muchas características, “edilicias, por ejemplo, no todos los liceos tienen una rampa para alguien que esté en silla de ruedas. Aquí como trabajamos con sordos tenemos una cantidad de adaptaciones: un timbre que se prende con luz. (...) Estaría bueno que tuviesen un plantel docente, estable, bien formado, que no fuesen demasiados alumnos en el liceo. También me parece importante el tema de los adscriptos (...) que juega un rol fundamental” (Mónica, 197-205)

“Gente con ganas de asumir desafíos. Por supuesto toda la infraestructura necesaria: hemos tenido que cambiar luces de lugar, pizarrones de lugar, gurises si pueden subir escaleras o no, hemos tenido que ver cuáles son los mejores marcadores para escribir en el pizarrón” (Nancy, 321-325)

Contrastan las opiniones de Mónica y Nancy con la que plantea la dirección de la institución. Para las docentes los centros liceales tienen que tener “muchas características” y realizar todas las adaptaciones de infraestructura que sean necesarias para la inclusión. En cambio Juana opina que “yo no sé si hay una característica específica. Para mí, la inclusión es un sentimiento. Yo incluyo si lo siento, si lo quiero, si lo considero igual” (468-470)

En unas se remarcan los aspectos objetivos, visibles de la inclusión, y en la otra se priorizan los aspectos subjetivos, afectivos.

De alguna manera, en otro momento del discurso de Nancy, una profesora con casi dos décadas de experiencia en inclusión y en ese liceo en particular, también se refiere a la subjetividad de los actores, remarcando la importancia que tiene el “creer” en la diversidad frente a los aspectos más ocultos en las convicciones individuales. Lo expresa de la siguiente manera:

“Me parece que lo fundamental es que muchas veces la inclusión educativa se ha ido tomando (...) como que la inclusión es para los discapacitados, los que igual nunca van a llegar a la facultad, los que nunca van a tener un buen trabajo, los que nunca van a ser mis médicos, y me parece que eso es no creer y necesitamos gente que crea que la diversidad tiene sentido en un país y que cada uno cumple un rol” (327-333)

NORMATIVO

En este eje se indagó el conocimiento y referencia a la normativa vigente en nuestro país sobre la inclusión educativa, tanto la de carácter legislativo como aquella formulada por los organismos competentes de la educación.

E. Normativo Legal

Nos hemos encontrado con que alguna de las entrevistadas no conoce la normativa, con otras que solo mencionan la Ley General de Educación y con quienes hacen referencia a las disposiciones legales emanadas de la Constitución Nacional hasta la formulada para los liceos.

“No tengo mucha idea” de la normativa sobre inclusión. (Lucía, 92)

“La normativa es nacional. La postura es incluir a todos en el sistema educativo. (...) La norma está y hay que hacer adecuaciones curriculares. Está la circular que salió hace poco. Para aplicar la normativa tengo que tener docentes formados y tampoco tener docentes con 40 horas. Tenemos que ser realistas” afirma Juana. (381-398)

“Pienso que el marco que tiene (la inclusión educativa) es la ley nueva de educación, que hace referencia a la obligatoriedad de tomar en cuenta las diferencias de los alumnos y darles más oportunidades para poder escolarizarse y promover” (Mónica, 147-149)

La normativa “está en todos lados. Está en ley nueva de educación, está en la Constitución, está en todas las reglamentaciones que llegan a los liceos. Está en todos lados. Yo creo que por ese lado están súper amparados (...) Hay millones de normativas que como nadie las reclama están ahí, y cuando alguien las reclama, por un rato las cumplimos. Soy muy crítica de cómo estamos trabajando con los gurises” (Nancy, 193-209)

Surge claramente que en general, conocen la normativa existente, y el alcance que la misma tiene. Pero se reclama más preparación de los docentes para cumplir con ella y tenerla presente en todo momento para hacer efectiva la inclusión estudiantil.

PROSPECTIVA

Este eje nos remite a la visión que los docentes tienen sobre el futuro de la educación inclusiva en nuestro país, no solo al plantear los desafíos en el corto y mediano plazo, sino sus inquietudes personales sobre el tema.

F. Expectativas e Intereses

Todas las miradas de las docentes entrevistadas cuando piensan en los desafíos de la inclusión, se remitieron a los estudiantes, a los verdaderos protagonistas y destinatarios del proceso educativo.

Pero dentro de esas miradas, hicieron referencia a cuestiones distintas. Por un lado Juana, representante de la gestión institucional reivindica la necesidad de elaborar programas especiales para estudiantes sordos:

“Hay que hacer un programa específico para estos estudiantes, una currícula adecuada, (...) pensada con ellos, con sus familias, con intérpretes” (Juana, 555-558)

Lucía, docente hipoacusica del área artística que hace más de 4 años trabaja en ese liceo, plantea que uno de los desafíos será que los estudiantes con alguna diversidad funcional tengan centros especializados donde poder derivarlos para mejorar su formación.

“Que se funcione en distintos centros según las diferentes capacidades y que se puedan derivar a esos centros de manera que se pueda mejorar la educación para todas las capacidades (...) que se maneje de otra forma” (Lucía, 268-273)

Mónica, en cambio, profesora del área de las ciencias naturales y especialista en dificultades del aprendizaje manifiesta a partir de una de sus preocupaciones, que el desafío en el corto y mediano plazo para atender la inclusión educativa en educación media básica es priorizar los aprendizajes sobre los rendimientos.

“Me preocupa que (...) están tan enfocados al rendimiento que no sé si están enfocados al aprendizaje y a incluir. Primero hay que preocuparse por el aprendizaje y no el por rendimiento” (Mónica, 350-354)

Por último, Nancy en la misma línea que Lucía, afirma que el desafío es generar un espacio educativo propio para los estudiantes en inclusión educativa. Sostiene que los programas de la educación formal no deberían ser el único camino por el cual transitar, porque en medio de tanta gente diversa, se pierden de cosas que realmente ellos necesitan.

“¿Qué hacemos con esos gurises? Lo ideal sería que esos gurises tuvieran un espacio educativo propio, muy propio, que fuera de inclusión pero también de atención especial, porque necesitan otra cosa y en medio de un montón de gente diversa se la pierden. A mí me parece que la educación formal tiene un problema con eso porque todos tienen que pasar por el mismo programa, todos tienen que hacer las mismas cosas o no llegan.

Entonces, la adecuación está difícil de decir si realmente la estamos logrando” (Nancy, 429-436)

Pero también, y vinculado a este último aspecto, hay otro desafío importante para la educación media básica en relación a la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad. A juicio de Nancy, se sigue pretendiendo que ellos aprendan lo mismo que otro estudiante común y esto genera rechazo en los docentes *“que no quieren hacerlo porque sienten que regalan o condenan y ninguna de las cosas les gusta” (421-422)*

Veíamos que en el eje sobre la perspectiva de la inclusión educativa las entrevistadas hacían referencia a los desafíos que el sistema educativo debe afrontar; pero por otro lado también plantearon algunas inquietudes e intereses a nivel personal. Una reseña de ellas puede leerse a continuación:

“Que se conozca realmente como es el modo de aprender del sordo” (Juana, 568)

“Hay chicos que hay que darles otra formación, ofrecerles otra cosa” (Juana, 574)

“Que se siga mejorando el proyecto” (Lucía, 280)

“Que nos podamos seguir formando los profesores para poder salir adelante y darles lo mejor” (Lucía 281-282)

“Me gusta mucho trabajar con sordos (...) me obliga todo el tiempo a repensar lo que hago (...) a actualizarse mucho, pero tiene que haber un deseo y no es para todo el mundo (...) No tiene que ser una obligación para el docente” (Mónica, 361-369)

“Me interesa todo esto de la inclusión (...) es esto de meterme en otras lógicas y poder trabajar en otras lógicas respetando esa diversidad (...) No estamos preparados para la mirada cultural de la inclusión” (Nancy, 455-460)

Hay interés y expectativas positivas no solo por la inclusión educativa en general, sino por las posibilidades que el proyecto institucional del liceo pueda seguir mejorando. Una de las claves es brindarles a los estudiantes otros espacios especiales donde puedan complementar su formación, y otra de las claves es la formación docente, no solo para conocer mejor a los estudiantes sordos, sino para trabajar con la diversidad. De todas maneras esta tarea no puede quedar librada a la selección azarosa de los docentes, debe existir un deseo en ellos para trabajar con la inclusión.

5- CONCLUSIONES

La presente investigación trató de indagar las concepciones y enfoques predominantes en relación a la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad, tanto en la normativa internacional y nacional vigente, como en el discurso de los profesionales de la educación. En este sentido, las entrevistas realizadas a especialistas en la temática y responsables de programas institucionales, como a los profesores que desempeñan docencia directa e indirecta en dos centros educativos de Ciclo Básico dependientes del Consejo de Educación Secundaria, nos permitió constatar los paradigmas vigentes que orientan sus discursos y prácticas concretas.

El análisis de la normativa internacional a través del discurso de los organismos internacionales, dejó en evidencia la evolución que ha tenido el concepto de discapacidad en los últimos cuarenta años en relación a la educación. Las primeras declaraciones de la década del setenta, se referían a los retrasados mentales (1971) e impedidos (1975); pero a partir de Jomtien (1990) y de Salamanca (1994) se proclamó la eliminación de toda forma de discriminación contra la discapacidad, lo cual sentó las bases para la integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales.

En el año 2006, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, propuso un cambio cualitativo al definir la discapacidad como la interacción entre las diversas condiciones individuales y las barreras del entorno. En este sentido la discapacidad es resultado de la interacción entre las características individuales y las barreras que existen en el medio social que impiden la presencia, la participación y el desarrollo pleno de las personas, entendiendo que los obstáculos y los prejuicios que existen en la sociedad son en sí mismos una discapacidad.

La CDPD reconoció el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos. De esta manera dejaron de ser las personas quienes tenían que adecuarse a los centros, para ser las instituciones educativas las que deben reorganizarse para recibir y brindar una educación para todos y todas.

Iniciado el año 2015, la declaración de Incheon renovó el compromiso “hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” debido a que la mayoría de los países si bien han adoptado los principios de las políticas internacionales, en la práctica sigue existiendo la exclusión y discriminación de una gran cantidad de estudiantes del sistema educativo, entre los que se encuentran los sectores más vulnerables y en particular las personas con discapacidad.

Desde el marco normativo nacional se constató una situación de ambigüedad teórica en los actos legislativos sobre el tema investigado. Tanto la Ley General de Educación N° 18.437 (2008) como

la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad N° 18.651 (2010) utilizan en forma indistinta a lo largo de su articulado, los términos inclusión e integración.

El uso indistinto de los términos no es un aspecto menor. Uno y otro denotan concepciones y paradigmas diferentes desde los cuales se orientan los discursos y se ofrecen las referencias teóricas para las prácticas educativas concretas. No es casual, como se verá más adelante, que las concepciones de los docentes también compartan esta ambigüedad y no encuentren un marco regulatorio claro con el cual orientar sus prácticas.

Por otro lado, dentro de la normativa vigente en nuestro país corresponde analizar las disposiciones sobre inclusión educativa de uno de los organismos rectores de la educación media básica, el Consejo de Educación Secundaria. El principal hallazgo nos permite concluir que la misma es escasa y muy reciente.

Si bien las disposiciones reglamentarias emitidas por el CES más arraigadas en el colectivo docente son las que refieren al régimen de Tolerancia (Circ. 2491) porque estuvo vigente entre el año 2002 y el 2014, en setiembre de dicho año, a través de la Circular 3224 ese régimen se substituyó por el de las Adecuaciones Curriculares para la atención de la diversidad en el aula.

A partir de entonces, las Inspecciones del CES están tratando hace apenas un año de difundir y orientar a las instituciones educativas en la implementación del Protocolo para Diagnósticos Especializados y Apoyos Específicos que tiene por finalidad realizar un registro acumulativo del proceso del estudiante para construir su trayecto educativo y brindarle información a los docentes para implementar las estrategias que cada situación requiera.

Las principales conclusiones sobre las concepciones que los especialistas y docentes tienen acerca de la inclusión educativa y discapacidad que emanaron de las entrevistas realizadas pueden ser expresadas a través de las categorías empleadas para el análisis, esto es, tomando en cuenta los ejes y dimensiones definidas previamente.

Entre las concepciones que tienen nuestros entrevistados sobre la inclusión educativa y discapacidad se destaca la referencia a la coexistencia de todos los paradigmas vinculados a la temática a nivel de los liceos de enseñanza media básica: exclusión, segregación, integración e inclusión.

Si bien reconocen que existe un discurso sobre la inclusión como derecho de los sujetos y está “de moda” hablar de ella, los discursos que están más arraigados son los de la integración. Esta realidad da cuenta que asistimos a una etapa de transición desde el paradigma de la integración a la inclusión de la discapacidad en las aulas. El desconocimiento en la mayoría de nuestros entrevistados del alcance del concepto que Booth y Aisncow introdujeron en el año 2002 sobre

las barreras para el aprendizaje y la participación, y que Echeita (2011) complementó con las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación, deja en evidencia el período de transición entre ambos paradigmas.

El discurso democratizador de la inclusión no coincide, a juicio de nuestros entrevistados, con las acciones implementadas por parte de las autoridades de la enseñanza, como por ejemplo, la cantidad de estudiantes por grupo, que en algunos liceos de ciclo básico supera los treinta o cuarenta; y la modalidad de elección de horas de los docentes. Entienden que se debería permitir a los docentes que se han especializado o quieren trabajar con la inclusión de la discapacidad, elegir horas en los liceos donde se llevan a cabo estas experiencias porque esto mejoraría los procesos de aprendizaje de dichos estudiantes y a la vez es una garantía para sus familias.

La falta de formación y especialización en inclusión impide que actualmente los docentes no puedan atender la diversidad a nivel grupal ni en tutorías individuales porque en estos espacios personalizados tienden a reproducir las mismas estrategias que utilizan en el grupo. Esta situación además se reproduce porque los programas actuales no solo no están pensados para las distintas discapacidades, sino que están fuertemente orientados en contenidos y no en competencias.

A nivel de las autoridades de educación secundaria, los entrevistados dejan en evidencia la disparidad de posturas entre las inspecciones de las asignaturas sobre el tema investigado, dado que algunas brindan pautas y orientaciones para atender la diversidad, pero no es lo común en todas ellas. Si bien se deja en libertad de acción a los docentes para realizar las adecuaciones curriculares, esto es visto como una ventaja pero a la vez como una dificultad. Entre los primeros se valora esa posibilidad, en cambio entre los segundos se reclama la inexistencia de orientación para realizarlas. Tal como surge del análisis de la escasa normativa existente al interior del CES, la Circular N° 3224 referida a las adecuaciones curriculares, ofrece lineamientos generales y una ficha modelo para completar, más que fundamentos teóricos, estrategias u orientaciones claras que ofrezcan seguridades en los docentes que tienen que aplicarla y no tienen formación específica.

Este aspecto no es el único, pero colabora con el malestar y las resistencias que los docentes de los liceos plantean a la hora de atender la diversidad y la inclusión de la discapacidad en sus aulas, según afirman nuestros entrevistados.

Desde el punto de vista normativo, tanto los referentes en inclusión como los docentes entrevistados, reconocen en la LGE su postura de incluir a todos y al igual que en el análisis del contenido de texto de dicha norma, dieron cuenta de la confusión de paradigmas que subyace en su articulado.

Entre las expectativas e intereses que los entrevistados proponen en una visión prospectiva sobre la inclusión educativa en educación secundaria se puede concluir la necesidad de programas y especialistas. Demandan formación docente, no solo desde las etapas iniciales al cursar el profesorado, sino durante la práctica profesional para especializaciones.

Por otro lado también hicieron referencia a la necesidad de posibilitar la continuidad educativa hacia la educación media superior e inclusive terciaria. La inexistencia de normativa y disposiciones al respecto deja en evidencia un vacío sobre este aspecto y justifica los datos e información que surgieron en el último Censo nacional realizado en el 2011. Se plantearon también la conveniencia de reestructurar la educación para crear más centros inclusivos, accesibles y de calidad para promover el tránsito educativo hacia todos los niveles, aún a través de espacios no formales de aprendizajes. El trabajo con las familias y la escucha a los estudiantes colaboraría también con este proceso.

La consolidación de la inclusión educativa en los liceos será evidente cuando exista en ellos una infraestructura accesible, cuando los docentes puedan acceder a la formación y se capacite a todo el personal que trabaje en ellos, cuando las direcciones ejerzan un liderazgo en la conducción de los procesos, cuando exista un plantel docente estable y cuando se atienda la realidad de todo el estudiantado.

Otra forma de reflejar las principales conclusiones de esta tesis es a través del agrupamiento en tres tipos de hallazgos producto del discurso y concepciones que nuestros entrevistados han manifestado sobre la temática investigada: la inclusión educativa es vista como una dificultad, como una oportunidad y como una amenaza.

Ello surge en el contexto de transición del paradigma de la integración a la inclusión en el cual nos encontramos, según los entrevistados. La coexistencia de paradigmas posibilita que en algunas situaciones sean más visibles los rasgos de la integración y en otras los de la inclusión educativa.

La *inclusión educativa es una dificultad* básicamente por tres fundamentos.

- Se trata de un término polisémico que denota la ausencia de una visión compartida, dentro del cual además, se utilizan distintas denominaciones para referirse a las personas comprendidas en él. Los entrevistados hicieron referencia a las barreras o limitaciones que existen en la sociedad e impiden la inclusión, a las necesidades educativas que requieren intervenciones especiales, a las personas con diversidad funcional, a las situaciones de discapacidad que existen en el entorno y que afectan en forma diferente a las personas.

- La cantidad de estudiantes en los grupos de Ciclo Básico, que en algunos casos puede llegar a treinta o cuarenta, genera dificultades para hacer efectiva la inclusión educativa de todos y todas porque se descuida a unos para atender a otros.
- La escasa o nula accesibilidad y las condiciones edilicias en la infraestructura de los liceos también dificultan la inclusión, aun desconociendo lo que establece la Ley N° 18651 analizada anteriormente. Los liceos no están preparados para recibir la inclusión. Prácticamente no existen rampas, ascensores ni señalamientos específicos en los centros educativos para atender las distintas situaciones de discapacidad. Son estas algunas barreras que el medio impone como obstáculos a la presencia y participación de todos los estudiantes.

La inclusión educativa puede ser vista como una oportunidad porque:

- Permite el trabajo colaborativo entre los docentes y equipos multidisciplinarios en los espacios de coordinación
- Los entrevistados reconocen las cosas que se están haciendo bien en los liceos y están cambiando, y en base a ello, identifican las que deberían modificarse en el futuro para lograr una mejor inclusión.
- Identifican la existencia de buenas prácticas en liceos de la capital y del interior del país, así como les asignan las características que las distinguen como tales: respeto a la diversidad, sensibilización, voluntad del equipo de dirección, adecuaciones curriculares significativas realizadas por los docentes, accesibilidad edilicia, capacitación y formación a todo el personal de la institución, aprendizajes para la vida, prácticas vivenciadas por los estudiantes que son los protagonistas, buen clima de trabajo en la clase.
- Los docentes pueden aprovechar los recursos y los espacios existentes para favorecer la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad. Por ejemplo los intérpretes de lengua de señas y el Centro de Recursos para personas con baja visión y ciegos.
- Concede niveles de autonomía y libertad a los docentes para el diseño de las adecuaciones curriculares que cada estudiante necesita al contar con el apoyo del Departamento Integral del Estudiante.

Finalmente *la inclusión educativa deja en evidencia ciertas amenazas* que existen en el sistema educativo y atentan contra su propio proceso de consolidación:

- La existencia de dobles o triples discursos en la escasa normativa vigente y en las autoridades educativas. Se reconoce y hay una fuerte tendencia a la inclusión educativa, pero no se garantiza a los docentes ni a los estudiantes los medios para llevarla a cabo. Esto surge tanto del análisis documental, como de las entrevistas realizadas.

- La desestabilización emocional en algunos docentes que no se sienten preparados para enfrentar la inclusión y la diversidad en las aulas
- La actitud de algunos docentes que más que valorar la inclusión optan por tolerarla, privilegiando la aprobación de las asignaturas por encima de los aprendizajes logrados.
- La ausencia de formación inicial y especialización en los docentes sobre la inclusión educativa y la discapacidad.
- La inexistencia de programas escritos para estudiantes sordos. Los docentes trabajan con los programas para oyentes que tienen que adaptar y están centrados en contenidos más que en competencias para la vida.
- Ausencia de políticas y estrategias que permitan el tránsito educativo hasta la educación superior de todos los estudiantes del país que enfrentan algún tipo de discapacidad, generando exclusión y abandono.

En el camino que nos encontramos, al igual que otros países de la región, es posible transitar del paradigma de la integración a la inclusión educativa de todos y todas, atendiendo la diversidad y disminuyendo los obstáculos o barreras que limitan la presencia, la participación y los aprendizajes de quienes tienen o enfrentan algún tipo de discapacidad.

La ausencia de políticas educativas sobre la inclusión, no es un aspecto que caracterice únicamente a nuestro país. Planteábamos en el capítulo dos de este trabajo de investigación que a nivel regional si bien existen programas, proyectos, acciones y estrategias de distinto tipo, aún no se han consolidado políticas educativas para la inclusión en todos los niveles de enseñanza.

Por lo tanto proponemos que en los próximos años se deberían asumir los siguientes desafíos para lograr a una inclusión educativa real de todos y todas los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, especialmente aquellos que enfrentan situaciones de discapacidad.

En primer lugar formar a los futuros docentes hay que formarlos en inclusión y discapacidad. Pero además, a los que ya están ejerciendo se les tiene que garantizar la posibilidad del perfeccionamiento y especialización si tienen interés de trabajar con la inclusión educativa. En el IPA no se habla de discapacidad y cuando los docentes se encuentran con estos estudiantes en el aula no saben cómo atenderlos y ellos perciben la incomodidad y el rechazo que les genera.

En segundo lugar se tendrían que crear más centros inclusivos para la discapacidad en todo el territorio. Los que ya existen son absolutamente escasos y no permiten atender a toda la población con estas características, según muestran los datos del último Censo nacional. Las experiencias que se desarrollan en seis escuelas de primaria y en dos liceos de secundaria, así como, por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR, no son suficientes.

En tercer lugar el CES ha de formular y difundir la normativa y lineamientos sobre inclusión educativa en forma clara para todos los estamentos del sistema. La ambigüedad, porque no todas las Inspecciones se han expedido sobre el tema, y la escasez de resoluciones o circulares existentes, reproducen prácticas y discursos que no se adecuan a los principios de la inclusión educativa. La educación formal tendría que pensar si todos los estudiantes tienen que pasar por el mismo programa y hacer las mismas tareas, o de lo contrario, proponer espacios educativos propios, que sean inclusivos pero que también sean de atención especial, porque esos chicos necesitan otros tipos de apoyos y prácticas pedagógicas especializadas.

La accesibilidad total en las instituciones educativas del país es un deber, no solo para mejorar las condiciones edilicias que favorezcan la inclusión de todos, sino para dar cumplimiento a lo que la Ley 18.651 establece.

Finalmente, el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) debería revisar los programas existentes y los planes para posibilitar el tránsito a todos los niveles educativos, desde primaria a terciaria, de todos los estudiantes que ven limitada su participación y aprendizaje por situaciones de discapacidad.

El desafío es inmenso. Es necesario indagar en otros aspectos de la temática que no se han abordado en la presente investigación y que surgen del análisis documental y trabajo de campo realizado.

Uno de ellos refiere a las valoraciones y concepciones que tienen las familias y los estudiantes que enfrentan situaciones de discapacidad. No solo los que asisten regularmente a un centro educativo, sino los que no han podido hacerlo, o han renunciado a continuar sus estudios en el ámbito de la educación secundaria.

Otra temática a investigar refiere a las condiciones objetivas y concretas de la docencia en relación a las posibilidades existentes para atender la diversidad en las aulas y especialmente la discapacidad.

Finalmente surge como necesario relevar la cantidad de instituciones educativas de educación media que están llevando a cabo prácticas inclusoras en nuestro país, así como investigar los rasgos distintivos de aquellas que se consideran buenas prácticas en inclusión educativa de la discapacidad. La gestión del conocimiento en relación a este tema contribuirá al desarrollo de otras instituciones y a la identificación de las lecciones aprendidas.

Pero también es necesario continuar profundizando y analizando por un lado, la relación entre el discurso de los docentes y las prácticas de aula, por otro lado, entre la voluntad legislativa expresada en la normativa y la falta de reglamentación de las leyes analizadas y por último en la

generación de políticas de inclusión que integren pero a la vez trasciendan las acciones que ya se han implementado.

Ojalá que los resultados y hallazgos de esta investigación contribuyan con el diseño de proyectos de mejora y con la implementación de cambios para lograr una auténtica inclusión educativa de los estudiantes que enfrentan situaciones de discapacidad en todo el país y en todo el sistema educativo.

6- REFERENCIAS

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento elaborado para la *Revista Journal of Educational Change*. Accedido el 7 de mayo, 2014, desde:

http://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.

Arnaiz Sánchez, P. (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44. Accedido el 15 de julio, 2015, desde: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/27247/1/Escuelas%20eficaces%20e%20inclusivas%20c%C3%B3mo%20favorecer%20su%20desarrollo.pdf>

Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35. Accedido el 15 de julio, 2015, desde: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/6222/1/pg_025-038_in21_1.pdf

Barera Rodríguez, M. (2011). *Hacia un Plan Nacional contra el Racismo y la Discriminación. Informe Final: Discriminación por motivos de discapacidad*. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Ed. La Muralla.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Accedido el 20 de marzo, 2015, desde: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Blanco, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. Accedido el 10 de mayo, 2015, desde: http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.

Bravo Navarro, I., & Plaza Rodríguez, D. (2011). Necesidades educativas especiales y Educación Inclusiva. *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y*

multiculturalidad, 3, (2), 9-14. Accedido el 7 de mayo, 2014, desde:
http://anelai.es/wpcontent/uploads/2013/10/RialaimVolumen_3_2_Diciembre_2013-1.pdf

Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. En *Revista PRELAC Los sentidos de la educación* 2, (40-53). Accedido el 7 de mayo, 2014, desde:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf>

Cook, T. D. & Reichardt Ch. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ed. Morata.

Creswell, J. (1994). El procedimiento cualitativo. En Creswell, J. Ed. Sage. *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas* (pp143-171). Accedido el 23 de agosto, 2014, desde:
<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/gjnfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit....pdf>

CES - DIE (2015). Guía de Orientación para realizar Adecuaciones Curriculares. Accedido el 12 de julio, 2015, desde:
http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2015/febrero/DIE/Gu%C3%ADa_y_grilla_para_hacer_adequaciones_curriculares.pdf

Cumbre de Mercociudades (2012) *Hacia una cultura de integración regional* Accedido el 5 de diciembre, 2015, desde:
http://www.mercociudades.org/sites/portal.mercociudades.net/files/archivos/documentos/Actas_Cumbre/Acta_Asamblea_General_Quilmes_2012.pdf

Da Rosa, T., Más M. (2013). *Discapacidad y Educación Inclusiva en Uruguay*. Uruguay: Cainfo.

Davini, M. C. (2011). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana

Echeita, G. (2011, Noviembre). *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria*. Artículo presentado en VII Jornadas de Cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, Madrid, España. Accedido el 15 de marzo, 2015, desde:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf>

González Pienda, J. A., Álvarez Pérez, L. & Núñez Pérez, J. C. (1998). Las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales en un contexto de atención a la diversidad.

En González Pienda, J. A., Álvarez Pérez, L. & Núñez Pérez, J. C. *Dificultades del Aprendizaje escolar* (pp 67-84). España: Ediciones Psicología, Pirámide.

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio – educativa*. San José de Costa Rica: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., & Baptista Lucia P., (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw – Hill Interamericana.

Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. En *Revista PRELAC Los sentidos de la educación* 2, (70-75). Accedido el 20 de agosto, 2014, desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *Informe sobre el estado actual de la educación en Uruguay 2014*. INEED, Uruguay. Accedido el 7 de junio, 2015, desde: <http://es.scribd.com/doc/249757691/Informe-Sobre-El-Estado-de-la-Educacion-en-Uruguay-2014>

Instituto Nacional de la Juventud (2014) *Plan de Acción de Juventudes 2015 – 2025. Estudios*. Uruguay: MIDES – INJU

Litwin, E. (2010). Las escuelas y la diversidad. Prácticas y perspectivas. *Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigaciones y relatos de experiencias sobre educación y diversidad*. (159-169) Buenos Aires. Accedido el 15 de setiembre, 2015, desde: https://www.google.com.uy/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjABahUKEwj4-Me8mILIAhXllh4KHWQaB5M&url=http%3A%2F%2Fwww.unesco.org.ve%2Findex.php%3Foption%3Dcom_fabrik%26task%3Dplugin.pluginAjax%26plugin%3Dfileupload%26method%3Dajax_download%26element_id%3D22%26formid%3D2%26rowid%3D122%26repeatcount%3D0&usq=AFQjCNG5bjgTEI3jjzFfPuJSNpCl6DznSg&sig2=LiXGpx8q4HISxgOTvAeiw&bvm=bv.103073922,d.dmo

Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.

López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2). Accedido el 15 de julio, 2015, desde: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8_htm.html

Mancebo, E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo Uruguay. Accedido el 7 de mayo, 2015, desde:

http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo_inclusi%C3%B3n_educativa.pdf

Maxwell, J. (1996). Un modelo para el diseño cualitativo. En Maxwell, J. *Qualitative research design. an interactive approach*. (pp 1-13) Sage Publications. Accedido el 20 de agosto, 2014, desde: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf>

Maxwell, J. (1996). Métodos: ¿qué hará realmente? En Maxwell, J. *Qualitative research design. an interactive approach*. (pp 63-85) Sage Publications. Accedido el 13 de junio, 2015, desde: <http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2011/MAXWELL5.pdf>

Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación*, 1, 47-59. Accedido el 13 de junio, 2015, desde: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/13>

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestro en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales. Revista del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales*, 5, 165-177. Accedido el 13 de junio, 2015, desde: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf

Mejía, R. & Sandoval, S. (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica*. Accedido el 12 de agosto, 2015, desde <https://books.google.com.uy/books?id=xG0RxWqpeRYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Meresman, S. (2013) *La situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay*. Montevideo: UNICEF - iiDi

Míguez, M. N. (2014). Inclusión e integración en la educación media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada. En Fernández Aguerre, T. & Ríos González, A. (editores) *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. (pp 41-63), Montevideo: Universidad de la República.

Míguez, M. N. & Silva, C. (2012). La educación formal como instituido que media los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad. *Revista RUEDES*, 2(3), 78-

91. Accedido el 12 de agosto, 2015, desde:
http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4343/silvaymiguezruedes3.pdf

Monereo, C. & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía* 370, 12-18. Accedido el 24 julio, 2015, desde: <http://www.oei.es/n12612.htm>

Monereo, C. & Valdés, A. M. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6,(2), 193-202

OMS (2014). *Discapacidad y Salud. Nota descriptiva 352*. Diciembre de 2014. Accedido el 15 de marzo, 2015, desde: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>

OMS (2001). Organización Mundial de la Salud. Accedido el 15 de marzo, 2015, desde: <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

ONU (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Accedido el 15 de marzo, 2015, desde: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

ONU (2006a). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. ¿Por qué una Convención?* Accedido el 15 de marzo, 2015, desde: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/ganda.html>

ONU (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Accedido el 18 de setiembre, 2014, desde: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata. Madrid. España

PNUD (2009). *Compendio de legislación sobre discapacidad. Marco internacional, interamericano y de América Latina*. México. Accedido el 18 de setiembre, 2014, desde: <http://www.larediberoamericana.com/wp-content/uploads/2012/07/Compendio-leyes-discapacidad-en-Aml.pdf>

Rodriguez, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Revista Educación de la Pontificia Universidad Católica de Perú*, XVII, (32) Accedido el 20 de julio, 2015, desde: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537/0>

Romañach, J. & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. España. Accedido el 20 de julio de 2015 desde: <http://www.forovidaindependiente.org/node/45>

Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Scaffo, S. (2013). El interés por el análisis de las prácticas educativas en los centros. En *Educación en el cambio. Experiencias de innovación en el Santa Elena* (18-21), Montevideo. Accedido el 7 de agosto, 2015, desde: http://www.educacion.rionegro.gov.ar/ampliaciondejornada/wp-content/uploads/2014/03/Educacion-en-el-cambio_StaElena-Scaffo-Sonia-coord-URU-2013-Parte-1.pdf

Scaffo, S. (2005). La autorregulación en el proceso de aprendizaje. En *Enfoques de Educación*. Montevideo: Rosgal.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidós Básica.

Tomé, J. M. & Köppel, A. (2008). *La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

UNESCO (2015). Foro Mundial de Educación. República de Corea, Incheon. Accedido el 7 de agosto, 2015, desde: <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

UNESCO (2015a). Foro Mundial de Educación. República de Corea, Incheon. Accedido el 7 de agosto, 2015, desde: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>

UNESCO (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad – SIRIED. Resultados de la primera fase de aplicación*. Santiago de Chile. Accedido el 20 de julio, 2015, desde: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultados-primera-fase-aplicacion.pdf>

UNESCO (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. París. Accedido el 20 de julio, 2015, desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO (2009). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París. Accedido el 20 de julio, 2015, desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO (2005). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación Para Todos*. París. Accedido el 20 de julio, 2015, desde: http://www.oei.es/pdfs/orientaciones_48_reunion_oie.pdf

UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO a la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París. Accedido el 20 de julio, 2015, desde: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Vallés, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Accedido el 17 de noviembre, 2014, desde: http://www.isel.edu.ar/assets/it_valles%5B1%5D.pdf

Viera, A. & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Revista Psicología Conocimiento y Sociedad*. 4, (2), 237-260. Accedido el 17 de noviembre, 2014, desde: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243/227>

7- ANEXOS

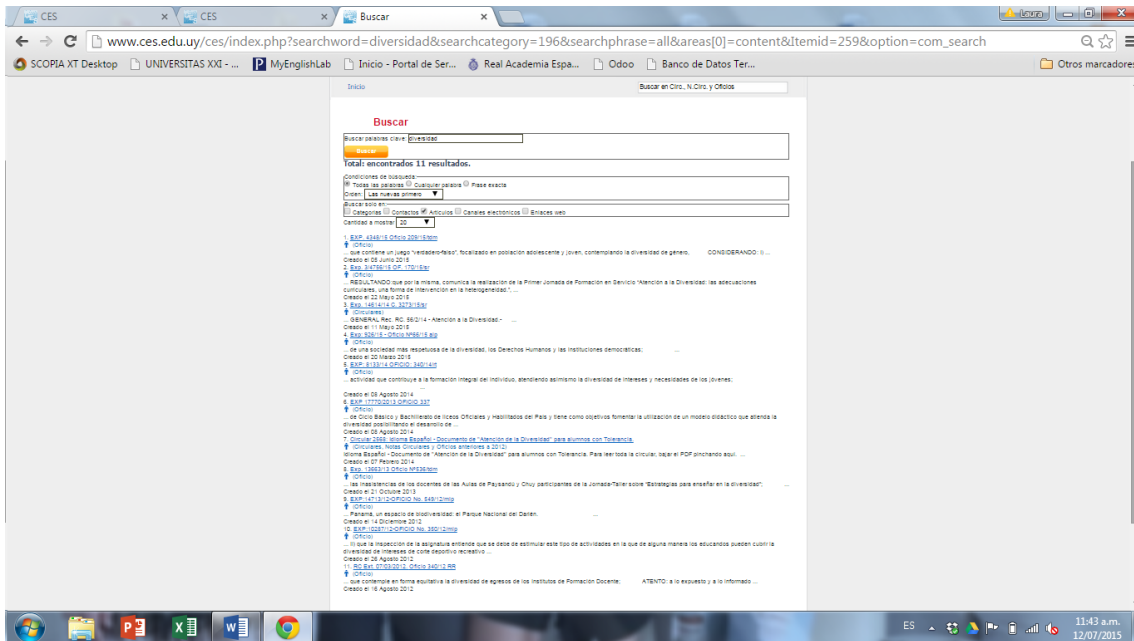
7.1- ANEXO 1: Pauta de Entrevista a Informantes Calificados y Docentes

PREGUNTAS DE ENTREVISTA A INFORMANTES CALIFICADOS Y DOCENTES

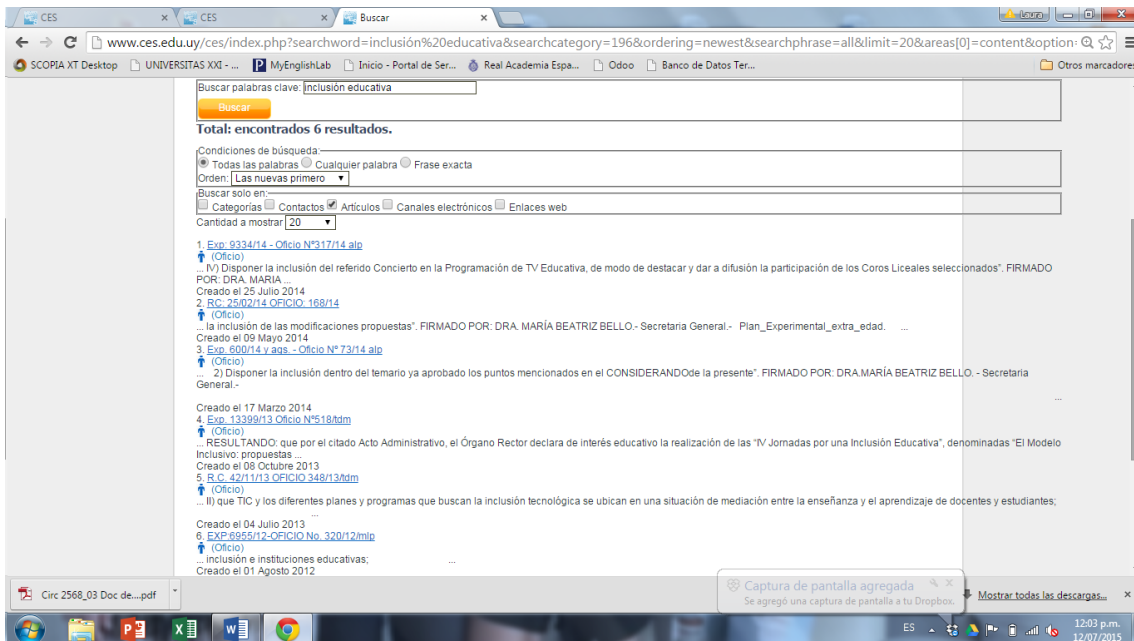
- 0 ¿Podría contarme cómo se aproxima al tema de la inclusión educativa y cuál ha sido su experiencia profesional?
- 1 ¿Qué entiende por inclusión educativa?
- 2 ¿Qué están haciendo otros países de la región para atender la inclusión de estudiantes en el Ciclo Básico liceal?
- 3 Si quisiéramos hacer una puesta a punto sobre el estado de situación de la inclusión en Ciclo Básico, ¿qué ofrece hoy nuestro sistema educativo?, no solo desde los planes vigentes, sino desde el discurso de las autoridades.
- 4 ¿Conoce si los programas de las asignaturas de Ciclo Básico o las pautas de las inspecciones hacen referencia a la inclusión de estudiantes?
- 5 ¿Cuál es el alcance de la normativa existente en nuestro país que regula la inclusión educativa?
- 6 A su entender, que paradigma es el más aceptado y desarrollado por el sistema educativo nacional (público –privado). En este sentido, observa diferencias entre las instituciones públicas y privadas.
- 7 (Si contesta que está vigente el paradigma de integración) ¿Cómo cree usted que se podría gestionar el cambio al modelo de la inclusión?
- 8 ¿Qué características tiene que tener un centro educativo de Ciclo Básico para ser inclusivo?
- 9 ¿Qué ejemplos de “buenas prácticas” (a nivel de gestión de centro a nivel de aula) en Ciclo Básico conoce sobre inclusión educativa? ¿Qué rasgos tienen en común?
- 10 ¿Por qué se habla de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? ¿Qué estudiantes se incluyen bajo esta denominación? ¿Qué características tienen que tener las adecuaciones curriculares para dichos estudiantes?
- 11 ¿Cuál debería ser el rol de las autoridades educativas, de los centros y de los docentes en relación a la inclusión de estudiantes con BAP?
- 12 ¿Qué desafíos en el corto y mediano plazo debe asumir la educación media básica en relación a la inclusión de estudiantes con BAP?
- 13 Por último, ¿qué reflexiones finales o inquietudes personales puede compartir sobre este tema?

7.2- ANEXO 2: Capturas de pantalla con resultado de búsqueda de normativa emitida por el CES

a) DIVERSIDAD: 11 resultados (12 de julio de 2015 – 11.44 horas)



b) INCLUSIÓN EDUCATIVA: 6 resultados (12 de julio de 2015 – 12.03 hs)



c) NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: 0 resultado (12/07/2015 – 12.12 horas)

The screenshot shows a web browser window with the URL [www.ces.edu.uy/ces/index.php?searchword=necesidades%20educativas%20especiales&searchcategory=196&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas\[0\]=content](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?searchword=necesidades%20educativas%20especiales&searchcategory=196&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas[0]=content). The page header features the CES logo (Consejo de Educación Secundaria) and navigation tabs: Inicio, Institucional, Estudiantes, Docentes, Funcionarios, Liceos, Portal de Servicios, and Preguntas Frecuentes. A search bar contains the text "necesidades educativas especiales" and a "Buscar" button. Below the search bar, it states "Total: encontrados 0 resultados." and provides search filters: "Condiciones de búsqueda" (radio buttons for "Todas las palabras", "Cualquier palabra", "Frase exacta"), "Orden" (dropdown menu set to "Las nuevas primero"), and "Buscar solo en:" (checkboxes for "Categorías", "Contactos", "Artículos", "Canales electrónicos", "Enlaces web"). At the bottom of the page, there are logos for the Administración Nacional de Educación Pública, Plan Ceibal, SEA (Sistema de Evaluación de Aprendizaje), SNEP (Servicio Nacional de Educación Pública), and INEEd (Instituto Nacional de Educación Especial).

d) NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO: 1 resultado (12/07/2015 – 12.13 horas)

The screenshot shows a web browser window with the URL [www.ces.edu.uy/ces/index.php?searchword=necesidades%20apoyo%20educativo&searchcategory=196&ordering=newest&searchphrase=all&areas\[0\]=content&opt](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?searchword=necesidades%20apoyo%20educativo&searchcategory=196&ordering=newest&searchphrase=all&areas[0]=content&opt). The page header is identical to the previous screenshot. The search bar contains the text "necesidades apoyo educativo" and a "Buscar" button. Below the search bar, it states "Total: encontrado un resultado." and provides search filters: "Condiciones de búsqueda" (radio buttons for "Todas las palabras", "Cualquier palabra", "Frase exacta"), "Orden" (dropdown menu set to "Las nuevas primero"), and "Buscar solo en:" (checkboxes for "Categorías", "Contactos", "Artículos", "Canales electrónicos", "Enlaces web"). A "Cantidad a mostrar" dropdown menu is set to "20". The search results list one item: "1. RC_40D6/13 -Oficio N°343/13 al (Oficio) ... estos centros a ofrecer horas de Tutoría a docentes que contarán con al menos un grupo a cargo en el Liceo, sólo en aquellos casos en que no hubiera otra alternativa para cubrir las necesidades de apoyo ... Creado el 01 Julio 2013".

e) INTEGRACIÓN EDUCATIVA: 2 resultados (12/07/2015 – 12.15 horas)

The screenshot shows a web browser window displaying the search results for 'integración educativa' on the website of the Consejo de Educación Secundaria (CES). The search bar contains the text 'integración educativa' and the results show 2 items. The first result is 'EXP-2189/15-OFICIO No. 80/15/mjg' and the second is 'EXP-310293/14-OF-354/14/sr'. The browser's address bar shows the URL 'www.ces.edu.uy/ces/index.php?searchword=integración%20educativa&searchcategory=196&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas[0]=content&optics'. The taskbar at the bottom shows the system clock as 12:15 p.m. on 12/07/2015.

f) DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: 8 resultados (12/07/2015 – 12.31 horas)

The screenshot shows a web browser window displaying the search results for 'dificultades de aprendizaje' on the website of the Consejo de Educación Secundaria (CES). The search bar contains the text 'dificultades de aprendizaje' and the results show 8 items. The first result is 'Exp. 8945/15 Oficio 228/15/ndm' and the second is 'RESULTANDO: que por la misma informa la instrumentación del curso "Atas Capacidades y Dificultades en el Aprendizaje de la Matemática"'. The browser's address bar shows the URL 'www.ces.edu.uy/ces/index.php?searchword=dificultades%20de%20aprendizaje&searchcategory=196&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas[0]=conte'. The taskbar at the bottom shows the system clock as 12:31 p.m. on 12/07/2015.

g) BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN: 0 resultados
(12/07/2015 – 12.41 horas)

The screenshot shows a web browser window displaying the search results page of the Consejo de Educación Secundaria (CES). The search term is "barreras para el aprendizaje y la participación". The results show "Total: encontrados 0 resultados." Below the search bar, there are options for search conditions: "Todas las palabras" (selected), "Cualquier palabra", and "Frase exacta". There is also a dropdown for "Orden" set to "Las nuevas primero" and a section for "Buscar solo en:" with checkboxes for "Categorías", "Contactos", "Artículos" (checked), "Canales electrónicos", and "Enlaces web". The website header includes the CES logo and navigation tabs: Inicio, Institucional, Estudiantes, Docentes, Funcionarios, Liceos, Portal de Servicios, and Preguntas Frecuentes. At the bottom, there are logos for the Administración Nacional de Educación Pública, Plan Ceibal, SEA, SNEP, and INEED.

h) OFICIOS ANTERIORES AL 2012: Nómina de 31 items (2/07/2015 – 12.54 horas)

The screenshot shows a web browser window displaying a list of 31 items on the CES website. The URL is "www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=2446". The list includes various documents and reports, such as "Asamblea Nacional de Estudiantes: Conformación y Reglamento", "Boleto gratuito para estudiantes", "Campañeros Educativos", "Calendarios de Reuniones y Exámenes", "Comisión de implementación y seguimiento del An. 75 del E. F. D. (Año sabático)", "Destacación de horas para los Programas Educativos Especiales", "Definición de trabajos por año sabático", "Distribución de horas para el año 2011 para los liceos con Programa PIU", "Espacio de estrategias Pedagógicas Inclusoras", "Extensión C. Básico para estudiantes. Extrajeada (14 a 20 años). Of. 704", "Funcionarios que hayan cumplido 30 y 32 años", "Horas de apoyo otorgadas a Bibliotecas", "Instalaciones de desahogados de A.T.D", "Juramento de Fieles a la Bandera Nacional", "Licencia docentes suplentes", "Liceos donde rendirán exámenes los estudiantes de Capital", "Liceos donde rendirán exámenes los estudiantes del Interior", "Manual de Procedimiento (Campañeros Educativos)", "Monitor Local", "Nuevo concurso para Secretarios", "Planes web del CES", "Práctica docente Didáctica III por parte de los estudiantes de 4º año de Formación Docente", "Propuesta para la Educación Media: cinco orientaciones básicas", "Proporcionar los derechos emergentes de las listas homologadas por RC 85/19/07 (Oficio N.º 616/11)", "Próceras de actividad docente", "Reformulación 2008: Distribución semanal de la carga horaria", "Reglamento de Funcionamiento de las Juntas Departamentales de Directores y modificatoria (Circulares 2178 y 2488)", "Resolución para la formación y presentación de los proyectos locales de Actividades Adaptadas al Medio", "Tabla de liquidación y pago de asistiendo", "Trámites de funcionarios a realizarse en tiempo y forma", "Violencia de listas docentes", and "Violencia de los derechos emergentes del Concurso de Oposición y Méritos para casos de Dirección Local".

i) APOYOS ESPECÍFICOS: 1 resultado (12/07/2015 – 13.19 horas)

The screenshot shows a web browser window displaying the search results for 'APOYOS ESPECÍFICOS' on the CEs website. The search bar contains the text 'apoyos especificos'. The results show one item: '1. RC_562/14 C. 3224/14/sr'. The search conditions are: 'Todas las palabras', 'Cualquier palabra', 'Frase exacta', 'Orden: Las nuevas primero', 'Buscar solo en: Artículos', and 'Cantidad a mostrar: 20'. The browser's address bar shows the URL: 'www.ces.edu.uy/ces/index.php?searchword=apoyos%20especificos&searchcategory=4464&searchphrase=all&areas[0]=content&itemid=259&option=com_search'.

j) TOLERANCIA: 23 resultados (12/07/2015 – 13.21 horas)

The screenshot shows a web browser window displaying the search results for 'TOLERANCIA' on the CEs website. The search bar contains the text 'tolerancia'. The results show 23 items, with the first two visible: '1. RC_562/14 C. 3224/14/sr' and '2. EXP_8089/14 CIRCULAR_3205/14/nt'. The search conditions are: 'Todas las palabras', 'Cualquier palabra', 'Frase exacta', 'Orden: Las nuevas primero', 'Buscar solo en: Artículos', and 'Cantidad a mostrar: 20'. The browser's address bar shows the URL: 'www.ces.edu.uy/ces/index.php?searchword=tolerancia&searchcategory=4464&searchphrase=all&areas[0]=content&itemid=259&option=com_search'.

k) NOTAS CIRCULARES ANTERIORES AL 2012: 9 ítems (12/07/2015 – 14.35 horas)

The screenshot shows the website of the Consejo de Educación Secundaria (CES). The page title is "Inicio" and the URL is "www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1918". The page features a navigation menu with categories: Inicio, Institucional, Estudiantes, Docentes, Funcionarios, Liceos, Portal de Servicios, and Preguntas Frecuentes. The main content area displays a list of circular notes, including:

- Designación de los integrantes de la Comisión Coordinadora del "Proyecto de Impulso a la Inclusión Académica: Fortalecimiento del Razonamiento Lógico Matemático (ProRazona)"
- Elección de delegados a las Asambleas Nacionales de Docentes
- Espacio Curricular Abierto
- Finalización de la Educación Media Superior a través del sistema de Tutorías
- Fortalecimiento de las Instituciones para la mejora educativa
- Integración de la Comisión Coordinadora del "Proyecto de Impulso a la Inclusión Académica: Fortalecimiento de la Lectura y Escritura del Español"
- Licencia para funcionarios que accedieron a cargos de Alcaldes (Nota Circular N°49/2011 Exp. 13246/2011)
- Reglamento de los Consejos de Participación
- Representantes de ANEP en las Comisiones dptales de Lucha contra la violencia doméstica

l) DISCAPACIDAD: 8 resultados (12/07/2015 – 14.50 horas)

The screenshot shows the search results page on the CEs website. The search term is "discapacidad" and the results are displayed in a list format. The search criteria are: "Todas las palabras", "Cualquier palabra", "Frase exacta", "Orden: Las nuevas primero". The search results are as follows:

1. [RC 552/14 OF. 367/14sr](#)
... 2) que tiene como objetivos fundamentales, contribuir a la inclusión digital de personas desfavorecidas por razones económicas, geográficas, de discapacidad, edad u otras, operando como centros de capacitación, ...
Creado el 01 Septiembre 2014
2. [Circular 249: Estudiantes con Discapacidades - Normas para su incorporación al Sistema.](#)
(Circulares, Notas Circulares y Oficios anteriores a 2012)
Estudiantes con Discapacidades - Normas para su incorporación al Sistema. Para leer toda la circular, bajar el PDF pinchando aquí. ...
Creado el 07 Febrero 2014
3. [Exp. 14153/13-OFICIO No.548/13mip](#)
...VISTO el Exp. 3/14153/2013 mediante el cual la Inspección de Programas Educativos Especiales solicita autorización para la realización de la Jornada Regional sobre Discapacidad Visual prevista para el ...
Creado el 08 Noviembre 2013
4. [Exp. 13398/13 Oficio N°518/dm](#)
... y desafíos en la educación de estudiantes con discapacidad visual, organizadas por la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay (UNCU) y el Centro de Recursos del Consejo de Educación Secundaria, que se llevó ...
Creado el 09 Octubre 2013
5. [Exp. 10416/13-OFICIO No.435/13mip](#)
...realizar las IV Jornadas para profesores de alumnos con discapacidad visual a llevarse a cabo durante los días 9 y 10 de setiembre del corriente año en el IPES;
Creado el 27 Agosto 2013
6. [Exp. 2465/13-OFICIO No.20/113mip](#)
... discapacidad visual así como un representante docente; ...
Creado el 02 Mayo 2013
7. [Exp. 12131/12 - Oficio N°485/12](#)
... I) que el Congreso consta de exposiciones, conferencias y talleres en torno a la temática de la atención de personas con discapacidad, utilizando herramientas tecnológicas y contando con la participación ...
Creado el 23 Noviembre 2012
8. [Exp. 11145/12 - Oficio N°388/12](#)
... RESULTANDO que mediante la misma, dan cuenta que el Centro de Recursos para alumnos ciegos y con baja visión solicita autorización para realizar un Encuentro Docente para profesores de alumnos con discapacidad ...
Creado el 14 Septiembre 2012

7.3- ANEXO 3- Matriz de reducción de datos de Entrevistas a Informantes Calificados

| EJES | DIMENSIONES | PREGUNTAS | | TEMAS | | | |
|-------------------------------|-------------------------|-----------|--|---|--|--|---|
| | | | | ANA | BLANCA | CARLA | DANIELA |
| I-CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES | Teórico Académico | 1 | ¿Qué entiende por inclusión educativa? | Modelo social de intervención Modelo médico rehabilitador Diversidad Tránsito académico | Educación para todos Condiciones materiales en los centros educativos Condiciones humanas en los centros educativos Formación docente Diversidad | No ha despegado a pesar de la LGE Tránsito educativo Personas con Diversidad Funcional (PDF) | La inclusión es permitir que todos estén en un aula. Todos pueden aprender y participar |
| | | 6 | En el sistema educativo de nuestro país, ¿considera que está vigente el paradigma de la integración o el de la inclusión? En este sentido, observa diferencias entre las instituciones públicas y privadas. | En lo público no hay inclusión, Se tiende a excluir más que integrar. En lo privado cuando la plata entra en juego ya hay otras cuestiones. Hay agujero negro en lo público, en lo privado siempre hay espacio | Transición desde la integración a la inclusión En los privados mayor resistencia | Paradigmas complementarios En transición hacia inclusión | Están vigentes los 4 paradigmas pero predomina la integración |
| | | 7 | (Si contesta que está vigente el paradigma de integración) ¿Cómo cree usted que se podría gestionar el cambio al modelo de la inclusión? | | | | Difusión Más docentes Formación inicial a docentes Más formación |
| | | 10 | ¿Por qué se habla de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? ¿Qué estudiantes se incluyen bajo esta denominación? ¿Qué características tienen que tener las adaptaciones curriculares para dichos estudiantes? | Término contradictorio. Nunca lo escuché en mi vida. | No hablo de barreras jamás En todo caso son barreras de la institucionalidad | Rechazo conceptualmente el término Las BAP no son de las personas, son de la sociedad Son BAP para todos, no solo para PDF | Cualquier estudiante se enfrenta a BAP Hay barreras físicas, mentales y actitudinales Procedimiento para trámite de solicitud de AC: expediente personalizado No existe tolerancia ni exoneración Características de las AC desde el CeR: materiales inclusivos |
| | Político Organizacional | 2 | ¿Qué están haciendo otros países de la región para atender la inclusión de estudiantes en el ciclo básico liceal? | Argentina: Entre Ríos y Santa Fé están mucho mejor que Buenos Aires y es como acá | Argentina: equipos MD itinerantes para abordaje y supervisión de casos | Movimiento de Vida Independiente creado por PDF Argentina trabajando como nosotros Países que miran las deficiencias de otra manera: los defendieron en la guerra. | No estamos tan mal en relación a América Latina. A nivel mundial la tendencia son Centros de Recursos y no Escuelas Especiales |
| | | 3 | Si quisiéramos hacer una puesta a punto sobre el estado de situación de la inclusión en ciclo básico, ¿qué ofrece hoy nuestro sistema educativo?, no solo desde los planes vigentes, sino desde el discurso de las autoridades | Hay propuestas: Aulas Comunitarias, Uruguay Estudia pero no son los espacios que más les interesen a los adolescentes. Van ahí porque les toca y no donde quieren ir La accesibilidad es un problema porque las autoridades no permiten cambios en funcionamiento | Algunos liceos nuevos con accesibilidad Grupo de trabajo sobre autismo Convenios puntuales con Teletón Liceos 32 y IAVA para sordos Centro de Recursos para ciegos Liceo 17 | Primaria: Protocolo de IE pero no hay intención de inclusión Creación de Grupo de Trabajo sobre Autismo | Oferta variada Muchos planes Adecuaciones Curriculares Autoridades están implementando discurso inclusivo Inspecciones están dejando de poner énfasis en el curriculum sino en la persona Hay condiciones para la inclusión |

| | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|----|---|--|--|---|---|
| | | 11 | ¿Cuál debería ser el rol de las autoridades educativas, de los centros y de los docentes en relación a la inclusión de estudiantes con BAP? | Hubo una publicación de la UdelaR que generó olas. No generan espacios reales de inclusión. Los estudiantes lo dicen con palabras claras | El discurso viene cambiando Ahora discurso de los derechos Vienen cambiando prácticas en relación a la participación de los jóvenes | | Docentes: tener mentalidad abierta a la IE |
| II- PRÁCTICA EDUCATIVA | Pedagógico Curricular | 4 | ¿Conoce si los programas de las asignaturas de ciclo básico o las pautas de las inspecciones hacen referencia a la inclusión de estudiantes? | Tolerancia e Inclusión son opuestos. El otro como objeto cosificado a reparar y no como sujeto de derecho | Están empezando a partir de lo que establece la Circ. 3224 | No hay programas adecuados, se están elaborando pero muy lento | Los programas no hacen referencia a la IE. Las pautas de inspección sí, porque hay apertura a las Adecuaciones Curriculares, están abiertas a la IE Se puede mejorar |
| | | 9 | ¿Qué ejemplos de "buenas prácticas" (a nivel de gestión de centro a nivel de aula) en ciclo básico conoce sobre inclusión educativa? ¿Qué rasgos tienen en común? | El Liceo 32 y el IAVA | Liceo 2 Tacuarembó Liceo 7 de Mdeo Liceo 17 Mdeo Liceo 32 y IAVA Liceo La Coronilla | Reuniones de técnicos con profesores antes que inicie el año | Docentes de CV y Plástica Coordinación entre Literatura y CVyP L. 17 exposición de trabajos |
| | Contextual | 8 | ¿Qué características tiene que tener un centro educativo de ciclo básico para ser inclusivo? | Respeto a la diversidad Sensibilización Voluntad de la Dirección Dispositivo para tránsito educativo: escuela 197 L. 32 y L. 35 y luego Facultad (sordos) | Adecuaciones curriculares específicas y significativas para NEE Incluir no es una tarea más, es LA tarea | Debería haber accesibilidad, programas y evaluaciones adecuadas, personal especializado | Características edilicias en base a la normativa vigente. Capacitación a todo el personal liceal |
| III- NORMATIVA | Normativo Legal | 5 | ¿Cuál es el alcance de la normativa existente en nuestro país que regula la inclusión educativa? | Los marcos normativos nuestros mezclan los conceptos, eso está filosóficamente errado. | No existe normativa Primaria: Protocolo de IE; para Secundaria está pendiente Circ. 3224 que deroga las tolerancias | Evolución conceptual para no discriminar Proceso aprobación Ley 18.651 2014: capacitación de BPS a asistentes personales CNHD participan PDF solo a través de Federaciones LGE: las PDF no están salvadas | Ley Discapacidad LGE CES: Circ. Adecuaciones Curriculares |
| IV- PROSPECTIVA | Expectativas e Intereses | 12 | ¿Qué desafíos en el corto y mediano plazo debe asumir la educación media básica en relación a la inclusión de estudiantes con BAP? | Más dispositivos para replicar experiencia de L.32 en los 4 deptos. donde hay escuelas para sordos: Mlnado, Mdeo, Rivera y Salto Más intérpretes Atender población ciega Acompañante Pedagógico a nivel grupal Formación docente | Uno o dos centros por departamento con accesibilidad y apuntalamiento pedagógico: dispositivos regionales interdisciplinarios Informe de salida con seguimiento de las buenas prácticas para la flia DIE dispositivo de encuentro, escucha y producción. Que todos los estudiantes sean respetados en diversas formas de aprender | Formar mucho más a los acompañantes Evidenciar que realmente queremos inclusión Adecuar programas y estrategias | Que todos lleguen a la EM para tener una educación de calidad que les permita la inserción laboral o la continuidad a estudios superiores Evitar las prácticas de exclusión promoviendo a los estudiantes para sacarse un problema de encima Próximo año: creación de un banco de materiales tecnológicos para préstamo |
| | | 13 | ¿Qué reflexiones finales o inquietudes personales puede compartir sobre este tema? | Todo está oscuro todavía y sin embargo todo está a plena luz (Sartre) | Espacios amables de aprendizajes | Convivir con la diversidad enseña | Afianzar crecimiento que se está llevando a cabo |

Elaboración propia

7.4- ANEXO 4: Síntesis de hallazgos por categorías y subcategorías en Entrevistas a Informantes Calificados

| EJE | DIMENSIÓN | PREGUNTA | | CATEGORÍAS | SUB CATEGORÍAS |
|------|------------------------------|----------|--|--|--|
| I- | A.- Teórico Académica | 1 | ¿Qué entiende por inclusión educativa? | Tipo de Paradigma | Educación para todos basada en la diversidad Modelo médico Modelo social |
| | | 6 | En el sistema educativo de nuestro país, ¿considera que está vigente el paradigma de la integración o el de la inclusión? En este sentido, observa diferencias entre las instituciones públicas y privadas. | Paradigma vigente en nuestro país | Transición de la integración a inclusión Complementariedad entre integración e inclusión Predominancia de la integración Vigencia de 4 paradigmas |
| | | 7 | (Si contesta que está vigente el paradigma de integración) ¿Cómo cree usted que se podría gestionar el cambio al modelo de la inclusión? | Gestión del cambio | Transición hacia la inclusión |
| | | 10 | ¿Por qué se habla de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? ¿Qué estudiantes se incluyen bajo esta denominación? ¿Qué características tienen que tener las adaptaciones curriculares para dichos estudiantes? | Conocimiento del término BAP | Rechazo del término: BAP en las personas Aceptación del término: BAP limitaciones sociales y culturales Desconocimiento del término BAP |
| | B.- Político Organizacional | 2 | ¿Qué están haciendo otros países de la región para atender la inclusión de estudiantes en el ciclo básico liceal? | Experiencias regionales e internacionales | Desde Equipos Técnicos: Argentina Desde la discapacidad: MVI (nivel mundial) Desde la inclusión: CeR (nivel mundial) |
| | | 3 | Si quisiéramos hacer una puesta a punto sobre el estado de situación de la inclusión en ciclo básico, ¿qué ofrece hoy nuestro sistema educativo?, no solo desde los planes vigentes, sino desde el discurso de las autoridades | Inclusión en Ciclo Básico | Desde lo normativo Desde lo estructural Desde lo funcional Desde lo discursivo |
| | | 11 | ¿Cuál debería ser el rol de las autoridades educativas, de los centros y de los docentes en relación a la inclusión de estudiantes con BAP? | Discursos y acciones de actores del CES | Discursos Acciones |
| II- | C.- Pedagógico Curricular | 4 | ¿Conoce si los programas de las asignaturas de ciclo básico o las pautas de las inspecciones hacen referencia a la inclusión de estudiantes? | Referencia a la IE en normativa del CES | Hay referencia a la IE No hay referencia a la IE |
| | | 9 | ¿Qué ejemplos de "buenas prácticas" (a nivel de gestión de centro a nivel de aula) en ciclo básico conoce sobre inclusión educativa? ¿Qué rasgos tienen en común? | Buenas prácticas | Prácticas de centro Prácticas de aula Prácticas colectivas |
| | D.- Contextual | 8 | ¿Qué características tiene que tener un centro educativo de ciclo básico para ser inclusivo? | Características de centros educativos inclusivos | Características edilicias (accesibilidad) Adecuaciones Curriculares Personal capacitado |
| III- | E.- Normativo Legal | 5 | ¿Cuál es el alcance de la normativa existente en nuestro país que regula la inclusión educativa? | Conocimiento de normativa vigente | Normativa legislativa Normativa educativa |
| IV- | F.- Expectativas e Intereses | 12 | ¿Qué desafíos en el corto y mediano plazo debe asumir la educación media básica en relación a la inclusión de estudiantes con BAP? | Desafíos | Desafíos edilicios - institucionales Desafíos educativo – pedagógicos Desafíos para el respeto de los derechos |
| | | 13 | ¿Qué reflexiones finales o inquietudes personales puede compartir sobre este tema? | Reflexiones personales | Mensaje positivo Mensaje negativo |

Elaboración propia

7.5- ANEXO 5: Otros hallazgos en Entrevistas a Informantes Calificados

| TEMA | ANA | BLANCA | CLARA | DANIELA |
|---|--|--|--|---|
| Acompañante Pedagógico o Acompañante Terapéutico o Asistente Personal o Intérprete de Lengua de Señas | Acompañante Pedagógico a nivel grupal tendría que formarse en el IPA El AP no para el sujeto concreto, sino para el grupo Intérpretes o docentes que sepan lengua de señas para los sordos | DIE: en un segundo momento se incorporará la discusión sobre si está bien que los autistas tengan acompañantes o no El BPS está pagando y formando acompañantes Las familias con hijos autistas pueden pedir AT para el aula Liceos privados con mucha plata contratan AP | El asistente no es un cuidador, va al lugar donde la persona asistida lo requiera BPS capacita asistentes con apoyo de fondos no reembolsables del BID y UE. Fueron cursos muy puntuales y con escasa carga horaria. Proliferación de denominaciones que pueden estar superpuestas: asistentes pedagógicos, asistentes académicos, acompañante terapéutico, acompañante académico. El acompañante es positivo para la PDF? Distorsión en cuanto a la posibilidad de autonomía e independencia de las PDF. No puede tomar decisiones por ella. No son bienvenidos todos los asistentes | Para el estudiante ciego o con disminución visual está contraindicado la figura del acompañante. Lo disminuís como persona Para otra discapacidad capaz que es imprescindible. |
| Características de las buenas prácticas | | Equipos estables Se trabaja con la familia y con los estudiantes para apoyo Sistematización Liceo accesible Liceo chico Acogida, escucha IE como apropiación en el PEI Hablan de diversidad Baja repetición y deserción | | El estudiante sienta que es parte de Que lo diverso se vea como fortaleza Que se incluya a todos |
| Resistencias de liceos privados | | Buscan aval y legalidad No certifican el egreso de los estudiantes incluidos y la flía lo acepta porque hablan con ella Registran trayectoria diferente en la Form. 69 | | |
| Trayectorias educativas | Reducir la brecha de desigualdades para que los estudiantes sepan donde cursar estudios y que esté todo preparado, generando dispositivo de tránsito educativo hasta educación superior | | | En Montevideo hay dos escuelas especiales y en el interior no existen, transitan en escuelas comunes con ayuda de maestro itinerante |
| Tolerancias | Tolerancia e Inclusión son opuestos. Pongo al otro como objeto de cosificación y al educador en superioridad que tolera lo que puede hacer | | | Los trámites de tolerancia desde hace 3 años se sustituyeron por tramites de solicitud de adecuaciones curriculares personalizadas |
| Centro de Recursos para personas ciegas (CeR) | | | | Explica surgimiento, objetivos, cometidos, alcance, destinatarios, características de abordaje |

7.6- ANEXO 6: Conceptualizaciones sobre Inclusión Educativa en Informantes Calificados

| INFORMANTES CALIFICADOS | TIPO DE DENOMINACIÓN | | | | | |
|-------------------------|---|---|--|--|--|---|
| | BAP | NEE | PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL | INCLUSIÓN | SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD | DISCAPACIDAD |
| ANA | No conoce el término | No utiliza el término | No utiliza el término | La estructura tiene que estar dada para comprender la diversidad Se opone a la exclusión y a la integración | El sujeto se siente en situación de discapacidad. Con una misma deficiencia (orgánica, biológica) o inclusive sin tener la misma deficiencia, uno puede estar en situación de discapacidad y el otro no. | La discapacidad se genera. No se ve como una deficiencia del sujeto, sino como las situaciones del entorno que la generan. |
| BLANCA | No hablo de las barreras jamás, no me gusta, me confunde, me obstruye el discurso | hay un nivel de necesidades especiales, necesidades educativas especiales que requieren intervenciones especiales, específicas, por eso hablamos de adecuaciones curriculares específicas, y significativas | No utiliza el término | Cuando hablamos de inclusión, hablamos de incluir a todos y de estar disponibles para esa inclusión desde varias cosas: condiciones materiales, cantidad de recursos humanos, pero fundamentalmente de la capacidad para prepararnos a entender al otro, para ver al sujeto que aprende lo más cabalmente posible. | No utiliza el término | En realidad todos tienen alguna discapacidad |
| CLARA | Existen limitaciones, obstáculos, podrían ser barreras, en la sociedad en su conjunto respecto de algunas personas. Las barreras no son de las personas. Son construcciones que la sociedad ha realizado históricamente. No importa si existe la discapacidad o la diversidad, las barreras están, las barreras se construyen | No utiliza el término | No son discapacitados, son personas con diversidad funcional en el entendido que funcionan de otra manera, que sí es por una deficiencia, pero que su capacidad no debe ser puesta en tela de juicio sin conocerlos. | Inclusión es convivir con la diversidad. Cuando hay inclusión todo el entorno se ha modificado (por así decir) y las personas se encuentran desarrollándose con libertad de acuerdo a sus ritmos, su historia, sus creencias y demás y son valoradas en tanto estas | No utiliza el término | No participo de los que dicen que todos tenemos alguna discapacidad, sino que cuando hablamos de discapacidad es esa limitación que pone la sociedad a algunas personas que por tener alguna diferencia son excluidas notoriamente. |
| DANIELA | No solo existen las barreras físicas, están las barreras mentales y actitudinales. Hay que sacar las barreras y estar abiertos a la inclusión | No utiliza el término | No utiliza el término | La inclusión es estar en el aula (treinta o los que sean), todos somos diferentes, todos aprendemos de distinta forma, y que todos puedan realmente aprender y participar. | No utiliza el término | Utiliza el término en relación a la discapacidad visual |

Elaboración propia

7.7- ANEXO 7: Matriz de reducción de datos de Entrevistas a Docentes del Liceo Amanecer

| EJES | DIM | PREGUNTAS | | TEMAS | | | | |
|------|---------------|-----------|---|--|--|--|--|---|
| | | | | ELENA | FLORENCIA | GRACIELA | HILDA | ISMAEL |
| I | Teórico Acad. | 1 | ¿Qué entiende por inclusión educativa? | Cuando yo logro que aquellos que son desiguales se encuentren como iguales. (60) Si yo los estoy preparando para el mundo y ellos no son independientes no estoy logrando nada. Estoy haciéndolas cosas mal. (83-84) | La inclusión es poder darle a todos los alumnos que vengan, ya sea de baja visión, ciegos, con algún otro tipo de discapacidad motora o simplemente los alumnos que no tienen apoyo familiar, a todos las mismas posibilidades. Es respetar el derecho a la educación que tienen todos esos estudiantes. (90-94) | Lo que yo pienso de la inclusión es bastante negativo (13) Que vuelvan a existir centro donde uno se especialice en educar a los diferentes (...) No estoy de acuerdo en que tengamos que adaptar (44-47) Discrimino para ayudar (50) Entiendo por inclusión educativa a tener en clase a aquellos alumnos que en otras épocas hubieran estado en otros lugares porque tienen (...) una capacidad intelectual menor o déficit con alguno de sus sentidos. (19-22) Pienso que se les está falseando la realidad de recibir una educación (25-26) Reivindico no solo el incluir para socializar y para que el alumno reciba contenidos disciplinares (27-29) | Es muy amplia la palabra y pienso que tiene diferentes formas de entenderla (...) esa amplitud ha ido más por el lado del cariño y de la parte afectiva que el muchacho precisa (109-111) La inclusión te lleva a abrir tanto el abanico de la clase (...) que nos parece que se va un poquito de las manos y no atendemos otras cosas (113-115) La inclusión tiene distintas puntas (...) Me he sentido un poco decepcionada y preocupada por tratar de incluir tanto (...) Me ha sacado tiempo de atender bien a otros alumnos que son muy cumplidores y están con la mano levantada esperando (...) y termina la clase y a veces no me ha dado el tiempo de atenderlo (121-133) | La inclusión no es tener al chiquilín adentro y obligarlo a estar por estar. La inclusión tendría que ser que todos los alumnos tengan la oportunidad de formarse según las necesidades que tiene. (39-41) Muchas veces se termina echando a alumnos que tienen interés y que realmente les importa, por esa idea para mí errónea de la inclusión, que es tenerlos a todos sin importar de qué forma. Me parece que hay ciertos alumnos que requieren otro tipo de educación (...) por ejemplo Aulas comunitarias (46-50) Que todos tengan lo que necesitan, no que todos tengan lo mismo (53-54) |
| | | 6 | En el sistema educativo de nuestro país, ¿considera que está vigente el paradigma de la integración o el de la inclusión? En este sentido, observa diferencias entre las instituciones públicas y privadas. | En principio los estamos tratando lo más igual a todos los demás. Eso es lo que se intenta (269-270) | Yo creo que el de la integración (199) Por integración entiendo integrar a todos, no teniendo en cuenta la clase social, ni raza ni nivel educativo de los padres, como se hacía antiguamente (214-216) | No conoce (123) | Se sigue por el lado de la integración (309) | Este tipo de inclusión ("hay que tenerlos ahí porque si están en la casa es peor" (181)) termina siendo expulsiva para gran parte de alumnos que son vulnerables (...) está todo bien con la inclusión, pero si la inclusión es a cualquier costo me parece que no (208-216) Yo voy a la escuela y estoy (...) tendría que ser que necesita y que le doy (194-196) |
| | | 7 | (Si contesta que está vigente el paradigma de integración) ¿Cómo cree usted que se podría gestionar el cambio al modelo de la inclusión? | No contesta | Mayor responsabilidad de todos: de los docentes (docentes, directores y cuerpo jerárquico) y de la sociedad en general (222) (...) para determinar a qué apuntar, a que proyecto serio que dure más de 5 años (229-230) | | La motivación, por ese lado se sigue fallando (317) El número de alumnos que tenés por grupo (320) | Hay que ver que docentes tengo capacitados en diferentes tipos de discapacidad. Formar más, porque en el IPA (...) lo que se habla de discapacidades es nada Hacer cursos de posgrados y una vez que estén formados, que puedan elegir un lugar que los alumnos con esa discapacidad sepan adonde pueden encontrar profesores formados. La burocracia no hace fácil organizar esto (223-233) |
| | | 10 | ¿Por qué se habla de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? ¿Qué estudiantes se incluyen bajo esta denominación? | No conoce | No conozco (BAP) (300) | No conoce (157) | Lo he leído. Se están mejorando. Las barreras pueden ser económicas, hasta el lenguaje, las limitaciones que tienen en una | No sé en particular a que se refiere (351) |

| | | | | | | | |
|-------------------|---|--|--|--|--|--|--|
| | | ¿Qué características tienen que tener las adaptaciones curriculares para dichos estudiantes? | Los profesores establecen las estrategias para que un estudiante con problemas de aprendizaje pueda aprender (131-132) | Adecuación curricular tiene que ver por ejemplo con la exoneración de Ed Física a los que tienen baja visión. (366-367) Se manejan los mismos materiales con letras especiales (370-371) Los profesores usan el pizarrón con tamaño de letra definido para todos (375-376) Los profesores les hacen trabajos más cortos, menos preguntas (377) Alumnos que no tienen baja visión pero tienen adecuación curricular lo que antiguamente se llamaba tolerancia (381-382). Por ejemplo una alumna a la que le cuesta el tema de razonamiento, (385-388) | Tengo que buscar textos que sean tan extensos (219) Modifiqué el corte que hago en la asignatura (221-222) Marcaba cada tres renglones en negro con un marcador (226) | cantidad de cosas, hasta el trato y el respeto entre pares (428-430) Hay cierta libertad para que cada docente pueda poner hasta dónde llega el alumno va a decidir que va a servir en cada asignatura para darlo por aprobado o no (263-265) No creo que haya un patrón general para todos (...) a partir de la actitud que tiene cada alumno, la adecuación cambia (439-442) En música limitarlos a un cuaderno y lápiz es lo primero que hay que barrer porque es lo primero que los bloquea (450-451) | La adecuación es tener presente que discapacidades tenés en tu alumnado y traer el material adecuado para cada uno (370-371) El Centro prepara los materiales (358) Después de haber tenido alumnos con discapacidad visual me acostumbré a leer todo lo que está escrito en el pizarrón (361-362) |
| Político Organiz. | 2 | ¿Qué están haciendo otros países de la región para atender la inclusión de estudiantes en el ciclo básico liceal? | No conoce (91) | No conozco sobre este tema (101) | No demasiado (61) Sé que va por la tendencia que va nuestro país (63) Es una cuestión de costos. Si uno centraliza todo (tenés un solo sistema que recibe distintos tipos de alumnos (72)) y no tenés especialidades estás reduciendo costos (...) esto no se dice, está solapado el tema (64-66) | Poco y nada (140) | En Argentina en cierta forma están más adelantados que nosotros porque tienen una formación específica mucho mayor (65-66) Pero ellos están en la segregación-integración (...) están apartados en instituciones apartadas de las demás (67-69) Paraguay tiene un retraso importante y Chile es más o menos como Argentina (75) |
| | 3 | Si quisiéramos hacer una puesta a punto sobre el estado de situación de la inclusión en ciclo básico, ¿qué ofrece hoy nuestro sistema educativo?, no solo desde los planes vigentes, sino desde el discurso de las autoridades | Para los que tienen problemas de aprendizaje existen las adecuaciones curriculares (antes tolerancia) (99-100) Estos estudiantes deberían tener una educación básica diferente (108-109) Los que tienen discapacidad visual tienen el Centro de Recursos (103-104) Los que tienen discapacidad auditiva tienen intérprete en el aula (105-106) Para los estudiantes que están en el medio existen las tutorías (102) | Habría que modificar los temas de los planes, algunos programas también. Se podrían realizar más talleres y no tener tanto un aspecto teórico (...) hoy el mundo precisa que los estudiantes estén formados en competencias más amplias (110-114) Organizar los centros de distinta manera (115) ... son jornadas extensas, muy largas, pasan frío, hambre, tienen poco apoyo familiar y los planes no soy demasiado atractivos, hacen que la deserción sea importante (118-121) Desde el discurso de las autoridades creo que está dada la democratización, el libre acceso a todas las instituciones (...) pero veo que muchas veces el discurso no va de la mano de las acciones que se están llevando a cabo (127-130) | Lo que ya he contestado (86) | Hay apoyos, por ejemplo para los de baja visión este liceo está impecable, pero yo no sé qué acceso tiene el resto de los liceos (158-159) No sé si es que casi no hay herramientas, o es que están mal difundidas (167) | Yo entiendo que la inclusión es que el alumno puede ir, es un alumno más y tiene que ser tratado como cualquiera y tiene derecho a elegir adonde quiere ir, pero me parece que tendría que haber algún tipo de previsión, por ejemplo si hay un profesor formado en algo, que vayan los alumnos adonde tienen profesores formados para determinada discapacidad (119-123) Y que los docentes puedan elegir sabiendo que hay alumnos con discapacidades (...) porque hay gente que no le gusta (126), da temor al docente (135) |

| | | | | | | | | |
|----|----------------|----|--|---|---|--|---|---|
| | | 11 | ¿Cuál debería ser el rol de las autoridades educativas, de los centros y de los docentes en relación a la inclusión de estudiantes con BAP? | No contesta | Lo que faltaría (...) que los profesores se capaciten en cursos especializados en baja visión y en cualquier otro que sea de dificultades de aprendizaje (317-319) | No tener dobles o triples discursos y sincerarse (164-165) Tiene que haber un reconocimiento de si lo que se hace sirve, pero para qué. Si nos quedamos en lo social es una cosa, si nos vamos al plano disciplinar es otra (167-168) Yo me tengo que centrar en la disciplina, que es para lo que me especialicé (...) no me interesa lo otro (173-174) | A ese nivel creo que andamos a los ponchazos y aprendiendo (486-487) Se le ha puesto la mejor voluntad (...) pero volvemos a lo mismo (488-489) Es una responsabilidad enorme y a veces te sentís con un poquito de temor de no poder salir adelante, pero la voluntad está (495-496) | Darles la atención que merecen las autoridades de cada centro (383) Como estamos en una situación en que no está preparado el sistema para atenderlos, tendría que ser una atención mayor para tratar de ver qué es lo que necesitan y cómo se puede actuar (385-387) Formar docentes (389) |
| II | Pedag. Curric. | 4 | ¿Conoce si los programas de las asignaturas de ciclo básico o las pautas de las inspecciones hacen referencia a la inclusión de estudiantes? | Sí, si Se tiene en cuenta desde el principio (201) ¿Cómo yo atiendo la a la diversidad de treinta chiquilines? No está pensado ni siquiera como se atiende al repetidor. Si vas a atender la diversidad, cada uno es un universo distinto. Hay un doble discurso (208-213) | Conozco las pautas de la inspección de mi asignatura, la inclusión está, es importante el trabajo por proyectos (146-148) No sabría decirte de las demás asignaturas (149) Para la Inspección de Institutos y Liceos (...) el ánimo es incluir, pero muchas veces esa inclusión va en contra de los propios alumnos (150-152) (...) porque tengo que tener la capacidad y un cuerpo docente preparado como para ver que tengo 30 personitas diferentes y no con todos puedo usar las mismas estrategias (158-160) | Sí, sí, hacen referencia (93) Tengo un chiquilín que no está aprendiendo, (...) en cuanto a la medición de conocimientos disciplinares ese alumno no rinde. Entonces me voy a ver en una situación dilemática a la hora de evaluarlo para pasarlo de curso (105-108) | De mi asignatura específica, no tengo nada (y de otras) no he preguntado | Hasta donde yo sé, no (...) más allá del discurso macro que apoyamos de la inclusión (150-151) Conozco gente que habla de inclusión y está hablando de integración. Ni siquiera entiende la diferencia entre una cosa y otra. Eso también pasa (152-154) |
| | | 9 | ¿Qué ejemplos de “buenas prácticas” (a nivel de gestión de centro a nivel de aula) en ciclo básico conoce sobre inclusión educativa? ¿Qué rasgos tienen en común? | En el liceo estamos tratando...tenés de todo. No sé qué pasaría si no tuviéramos el Centro (de Recursos) tan cerca... tengo profesores que se preocupan, que van, que piden (los materiales) con antelación. Otros te dicen “yo no puedo estar pensando en todo momento en este alumno” o “yo tengo otras clases que preparar” (372-384) La buena práctica educativa es aquella en la cual el docente trata de que el alumno logre sus propios objetivos, va en el docente y en la persona del docente (...) la buena práctica no la podés describir, la ves (391-395) | Esta, por ejemplo (liceo) (257) Los docentes preparan los materiales oportunamente, (consultan) en el tercer piso con el Centro (de Recursos) (...) La inclusión de parte de sus propios compañeros, de sus pares ha sido muy buena (276-282) Se eligieron salones (para estudiantes con baja visión) que estuviesen sobre la avenida por el tema de la luz y la capacidad auditiva (288-291) Se han hecho salas docentes, se busca que los docentes se capaciten (263-264) | No conoce (144) | Creo que ninguna práctica puede ser buena si no hay un vínculo afectivo con el alumno. (410-411) Si no está lo humano no hay nada que de resultado (415) | Lo que conozco y es admirable es lo que hace el Centro de Recursos, por como atiende a los docentes que tienen alumnos con discapacidad visual (297-299) Se atiende al docente y después se atiende al alumno (325) Lo que tiene que aprender el alumno es a estar en su clase, ser uno más de la clase y que se le brinde lo necesario para tener las mismas posibilidades que el resto. Eso es un cambio grande de paradigma, que no se atiende entre la integración y la inclusión (335-338) |

| | | | | | | | | |
|-----|---------------|----|--|--|---|--|---|--|
| | Contex. | 8 | ¿Qué características tiene que tener un centro educativo de ciclo básico para ser inclusivo? | No tener escalera. Tener personal especializado. El que tiene que estar con el alumno (con discapacidad auditiva) y sabiendo su lenguaje es el docente. Sé que la experiencia es que haya un intérprete. (299-310) Los que tienen discapacidad visual se adaptan mejor al sistema (313) | En el liceo contamos con ascenso, escaleras diferenciadas, piso diferente con goma (243-245) | Tener la especialización, tener los técnicos especializados en el tipo de estudiantes que recibe (130-131) | Desde la parte de la edificación (368) Hay liceo que todavía no tienen rampas (383) Hay ascensor, baños con agarraderas, (392) | En lo edilicio (243) En lo administrativo (243) Lograr una concientización de que significa la discapacidad y cómo manejarla (249-250) Evitar el rechazo de los adultos, ellos ven como generan esa incomodidad en el otro (251-255) Que no haya indulgencia (258) |
| III | Norm. Legal | 5 | ¿Cuál es el alcance de la normativa existente en nuestro país que regula la inclusión educativa? | No contesta | En este momento no la recuerdo (191) | No sé decirte (115) | Lo que antes llamábamos exoneración o tolerancia ahora se llama adecuación curricular (246-247) En algunas asignaturas son evaluados por el proceso y no sólo por el resultado, desde el punto de vista actitudinal (253-254) | La LGE habla de que se tiene que atender las particularidades (170-171) Lo que antes era tolerancia, ahora son adaptaciones curriculares y no conozco otra normativa que hable de eso (172-173) |
| IV | Expec. e Int. | 12 | ¿Qué desafíos en el corto y mediano plazo debe asumir la educación media básica en relación a la inclusión de estudiantes con BAP? | Lograrla, realmente lograr la inclusión educativa. Incluir a mi juicio quiere decir que las personas puedan tener expectativas de una vida acorde a sus derechos, porque si no yo no estoy incluyendo. Estoy pasando por un sistema educativo (429-432) Que los chicos que tienen baja visión logren salir de este liceo y puedan seguir bachillerato en secundaria o UTU (437-438) | Reestructurar para tratar de implementar cosas que sean más reales, y más posibles de realizar y no solamente desde un escritorio dar determinadas pautas (326-328) Que el cuerpo docente sea más consultado sobre qué cosas tiene que apuntar la inclusión (329-330) Trabajo más a fondo de los equipos multidisciplinares para llevar a cabo el protocolo que dice que los alumnos que están dejando de asistir deberán ser visitados (341-344) | Estudios (...) que nos darán un poco más de luz de la que tenemos hasta ahora (181-182) | Creo que habría que ver ¿después de ciclo básico qué? (511) Que vean que no es terminar 3° y quedarse ahí (518) | Formar docentes (418) |
| | | 13 | ¿Qué reflexiones finales o inquietudes personales puede compartir sobre este tema? | Mi anhelo realmente es lograr (...) la inclusión de los que tienen discapacidad física, discapacidad intelectual, discapacidad económica. (478-480) | Mejor capacitación a adscriptos en ver qué es realmente la inclusión y que no quede como charla de bar Mejorar canales de información (353-357) | ¿Por qué estoy enojada con esto de la inclusión? Porque para poder incluir, en lo personal he tenido que atender los tiempos (...) se me enlentece la clase de una manera tremebunda (...) van mucho más lento, pero mucho más lento. (...) ¿Y que he logrado? (...) Poco y nada (...) Realmente es frustrante. Tiene que ser frustrante para el alumno, ero es frustrante para mí (194-212) | Decepción, temor o insatisfacción de irte con que no los habías atendido bien, (...) porque la inclusión se ha dado no solo enfocada a estos chiquilines, sino también a los otros que no tienen problemas físicos o discapacidades físicas, pero que no tienen interés (527-531) | Ver cómo mejorar el sistema para que los alumnos tengan docentes formados y que los docentes formados tengan la posibilidad de trabajar con las dificultades (425-426) |

Elaboración propia

7.8- ANEXO 8: Matriz de reducción de datos de Entrevistas a Docentes del Liceo Esperanza

| EJES | DIMENSIONES | PREGUNTAS | | TEMAS | | | |
|------|-------------------------|-----------|--|---|--|--|---|
| | | | | JUANA | LUCÍA | MÓNICA | NANCY |
| I | Teórico Académica | 1 | ¿Qué entiende por inclusión educativa? | La inclusión es un sentimiento. Yo incluyo si lo siento, si lo quiero, si lo considero igual (469) | Que todos los que tengan diferentes capacidades tengan derecho a la educación igual que cualquier persona (25-26) | La inclusión tiene que tener ciertas garantías, y si no es mejor crear un entorno especial y darle lo mejor de acuerdo a sus características (69-71) | Es encontrar estrategias para que los chiquillines tengan interés en aprender y se puedan ir integrando a lo que la sociedad espera que conozca (49-51) |
| | | 6 | En el sistema educativo de nuestro país, ¿considera que está vigente el paradigma de la integración o el de la inclusión? En este sentido, observa diferencias entre las instituciones públicas y privadas. | La postura es incluir a todos en el sistema educativo (387) | Prevalece la inclusión, que todos puedan estar dentro del aula (113-114) | En los hechos el de la exclusión. Los números reflejan eso (157) | Creo que se trabaja más la integración que la inclusión (255) |
| | | 7 | (Si contesta que está vigente el paradigma de integración) ¿Cómo cree usted que se podría gestionar el cambio al modelo de la inclusión? | Hay que pensar una formación para jóvenes del siglo XXI. (504) Tenemos que enseñarles cosas que nosotros no sabemos (513) | Realizando talleres (131) | Desde la formación de los profesores (166) Número adecuado por grupo (170) | Hasta que los docentes no tomen conciencia que culturalmente no somos un solo país, no podremos (280-281) |
| | | 10 | ¿Por qué se habla de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? ¿Qué estudiantes se incluyen bajo esta denominación? ¿Qué características tienen que tener las adaptaciones curriculares para dichos estudiantes? | Yo hablo de barreras para la participación. Existen desde la colonia y van a seguir existiendo. Es un tema cultural (477 y 488) | Le falta un poco más de herramientas al docente para poder acercarse a la situación de cada estudiante (162-163) | Una barrera para un sordo, sería estar en clase sin un intérprete. Es una barrera en el lenguaje. Puede haber físicas y otras más implícitas (287- 294) | Porque no hay espacios para que la participación tenga un sentido realmente joven (358) |
| | Político Organizacional | 2 | ¿Qué están haciendo otros países de la región para atender la inclusión de estudiantes en el ciclo básico liceal? | No menciona | No conoce (33) | No conoce (86) | Conoce proyectos argentinos y chilenos (67) |
| | | 3 | Si quisiéramos hacer una puesta a punto sobre el estado de situación de la inclusión en ciclo básico, ¿qué ofrece hoy nuestro sistema educativo?, no solo desde los planes vigentes, sino desde el discurso de las autoridades | Los programas vigentes no están pensados para chicos sordos (310) | Se ofrece la posibilidad de incluirse dentro de la educación, pero no hay formación profesional para docentes que trabajan con estudiantes. Los que se forman no son tenidos en cuenta (41-43) | Desde el discurso de autoridades hay fuerte tendencia a la inclusión, pero no se garantiza a los docentes ni a estudiantes los medios para llevarla adelante (95-97) | Todo. Ofrece un montón de espacios, cargos nuevos, te habilitan todo, trabajar con estudiantes fuera del aula. Pasa que los docentes no sabemos atender a la diversidad (142-157) |
| | | 11 | ¿Cuál debería ser el rol de las autoridades educativas, de los centros y de los docentes en relación a la inclusión de estudiantes con BAP? | Me molestó que el año pasado hicieron un curso de inspectores y solamente los de matemática vinieron a hacer la práctica acá. Son futuros inspectores de asignaturas y para ellos esta población no existe. (597-605) | En Secundaria por lo general no se preocupan por llevar a cabo ningún proyecto. Sabiendo que el proyecto está, no se valora el trabajo que han ido llevando los docente para mejorar (212-216) No tenemos un inspector que diga que está bien y que está mal, desapareció una inspección de programas educativos especiales (217-228) | Hay que formar y educar para la inclusión (338) y hacer un trabajo con la familia porque no están incluidas dentro de los aprendizajes (340-341) | Proponer espacios concretos que tengan que ver con la realidad de cada uno (443-444) |

| | | | | | | | |
|-----|--------------------------|----|--|---|---|---|--|
| II | Pedagógico Curricular | 4 | ¿Conoce si los programas de las asignaturas de ciclo básico o las pautas de las inspecciones hacen referencia a la inclusión de estudiantes? | Hay que sentarse acá adentro a aprender como aprende el sordo y después elaborar pautas. Mientras no se haga eso no se está haciendo nada por esta población (330-332) | Los programas son los mismos que los adaptamos los propios docentes. No tenemos a nadie que nos diga si está bien, mal o porque camino seguir (54-56) | Se eliminó el tema de las tolerancias y el profesor tiene que adaptar la evaluación a las necesidades de cada alumno (116-119) Sigue faltando formación para que pueda hacer esas adaptaciones (127) La política y la tendencia a la inclusión está, pero no la veo lograda al máximo; hay resistencias y genera malestar (134-138) | Todo el tiempo hacen referencia; hasta en la libreta dice "propuesta de inclusión educativa" (167) Ejemplo: las tutorías (178) No sé si está fallando la formación, el control si está fallando la convicción de que eso vale la pena. (185-186) |
| | | 9 | ¿Qué ejemplos de "buenas prácticas" (a nivel de gestión de centro a nivel de aula) en ciclo básico conoce sobre inclusión educativa? ¿Qué rasgos tienen en común? | Proyecto de Extensión Educativa para conocimiento del mundo para los sordos (440) Aprendizajes para la vida, (455) aprendizajes transversales (457), práctica vivenciada (462), pensada y adecuada al estudiante (426) | No me doy cuenta. (145) En el liceo tratamos que los sordos compartan con los oyentes (151) | Estamos tratando de descubrir las buenas prácticas desde el ensayo y error, desde el hablar con la familia, el observar y probar cosas (243-245) Se está construyendo todavía (254) Buen clima de clase, que el alumno sienta que es respetado, una clase bien planificada pensando en los distintos alumnos (265-270) | Conozco pila, pila de gente que está todo el tiempo tratando que los gurises muestren lo que saben hacer (342-343) Colocan al estudiante como protagonista del proceso y ellos son capaces de demostrarle a los compañeros lo que aprendieron (350-352) |
| | Contextual | 8 | ¿Qué características tiene que tener un centro educativo de ciclo básico para ser inclusivo? | No sé si hay una característica específica (468) | Tendría que tener docentes más especializados en el tema (139) | Muchas. Edilicias, plantel docente estable, bien formado, que no fuesen demasiados alumnos. (197-203). El adscripto es fundamental (206) | Gente con ganas de asumir desafíos y por supuesto toda la infraestructura necesaria (321-322). Necesitamos gente que crea que la diversidad tiene sentido (332) |
| III | Normativo Legal | 5 | ¿Cuál es el alcance de la normativa existente en nuestro país que regula la inclusión educativa? | Es nacional. La postura es incluir a todos en el sistema educativo. El tema es que para incluir a todos hay que formar a muchísima gente (387-389) | No tengo mucha idea (92) | El marco es la LGE (147) | Está en todos lados. La LGE, la Constitución, reglamentaciones que llegan a los liceos, por ese lado están súper amparados (193-195). Hay una falla: las familias en algunos sectores no están creyendo en la educación (197) |
| IV | Expectativas e Intereses | 12 | ¿Qué desafíos en el corto y mediano plazo debe asumir la educación media básica en relación a la inclusión de estudiantes con BAP? | Tenemos que pensar siempre en una sociedad que cambia (534) Hay que hacer un programa específico para estos estudiantes y una currícula adecuada, pensadas con ellos, con sus familias, con intérpretes (556-558) | Que se funcione en distintos centros según las diferentes capacidades que tienen los alumnos y que se pueda derivar a esos centros (268-270) Que la inclusión o la integración se maneje de otra forma (272-273) | Me preocupa que se divulgan muchas estadísticas, que estén enfocados en el rendimiento y no en aprendizajes y en la inclusión (350-352) | Tener una mirada diferente en relación a la edad en la que están, los más grandes no tienen un lugar donde ir, salvo un liceo integrado (400-404) La inclusión educativa sigue pretendiendo que pasen de año sabiendo lo que tienen que saber todos los demás, y eso no |

| | | | | | | | |
|--|--|----|--|---|---|---|---|
| | | | | | | | es posible con toda la inclusión educativa (417-419) Lo ideal sería que esos gurises tuvieran un espacio educativo propio, que fuera de inclusión pero también de atención especial, porque necesitan otra cosa y en medio de un montón de gente diversa se la pierden (429-432) La educación formal tiene un problema con eso porque todos tienen que pasar por el mismo programa y hacer las mismas cosas o no llegan (433-435) |
| | | 13 | ¿Qué reflexiones finales o inquietudes personales puede compartir sobre este tema? | Que se conozca realmente como es el modo de aprender del sordo. (568) Hay chicos que no están para estar en el liceo, hay que darles otra formación, ofrecerles otra cosa. (573-575) | Que se siga mejorando el proyecto y se trabaje más para nuestros alumnos; que los profesores podamos seguir formando. (280-281) | Trabajar con sordos te obliga todo el tiempo a repensar lo que haces, obliga al docente a actualizarse mucho y no tendría que ser una obligación para el docente. (361-369) | Es un tema sumamente atractivo porque creo en la educación y quiero que los gurises accedan al conocimiento (451-453) No estamos preparados para la mirada cultural de la inclusión (458-459) |

Elaboración propia