

## **1. Definición y justificación del problema**

Pensar en abordar la temática de la Inclusión educativa nos llama ineludiblemente a hacernos la siguiente pregunta: ¿Por qué hablamos de Inclusión?

En tal sentido el término inclusión nos remite directamente a su antónimo, exclusión. Como tal, adquiere este primero, la relevancia política de la denuncia, nos posiciona en la interpelación a una realidad constatada en hechos concretos, que reconoce el no ingreso, o la no permanencia -por diversos motivos- de un determinado grupo de personas al sistema educativo común.

Dentro de estas personas, se encuentran los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Es decir, existen casos de exclusión implícita -niño-as que no asisten a la escuela<sup>1</sup>- muchos de los cuales corresponden a situaciones de contexto socioeconómico desfavorable, así como situaciones de rezago o fracaso escolar, pero ninguno de estos tiene la prohibición explícita de acceso al sistema educativo común. Asimismo queremos expresar que las perspectivas de derechos son intrínsecas al ser, y como tal no son excluyentes, muy habitualmente se transversalizan y entrecruzan, generando con ello situaciones de vulneración a veces extremas.<sup>2</sup> Ahora bien, es importante establecer el reconocimiento de que la privación explícita de ingreso a los centros educativos “comunes”, solamente está dada aun, hacia las personas con discapacidad.

Sin embargo esta realidad normalmente no es visibilizada por los actores educativos. Al tratarse de una realidad que está por fuera de ese subsistema, - niños y niñas segregados en otro subsistema denominado educación “especial”- es percibida como un “problema que le ocurre a “otros””, (Monografía de sociología de la educación, Montes: 2015). Esto coloca a los docentes en una posición de “extranjero” a la hora de tener que abordar una situación de discapacidad dentro del aula, e incluso antes de

---

1 El término escuela será tomado en forma genérica como sinónimo de educación.

### **2 INFORME INICIAL DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY IV: Discapacidad y pobreza**

La incidencia de la discapacidad varía dependiendo de las características de las poblaciones que se analicen.

En la franja de población pobre de la capital del país (Montevideo) existe una prevalencia mayor de discapacidad (11,5%) que en la franja de población no pobre.

A su vez, dentro de la población pobre, aquella que se ubica en contextos de extrema pobreza, determina un perfil de discapacidad diferente a la población general ya que en los contextos de extrema pobreza se verifica una mayor prevalencia de discapacidades mentales (intelectuales y psíquicas).

Las personas con discapacidad en contextos de extrema pobreza son mayoritariamente jóvenes, existe una mayor presencia de discapacidad auditiva en mujeres y de discapacidad intelectual y psíquica en varones.

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

ello, el solo pensarnos en esta posibilidad al momento de reflexionar sobre nuestras prácticas, frecuentemente resulta ser algo que genera un “temor” a lo desconocido.

Entendemos como extranjero, según Barbagelata, N (2003: p.74), a “ese otro que puede producir atracción, cautivarnos o producir espanto y llevarnos al rechazo absoluto”

Es así que los docentes, las autoridades, y todos los actores educativos e institucionales, centran sus preocupaciones en esa realidad que les es más familiar, los problemas para incluir de los casos que habitan dentro del sistema, entre los cuales perciben o reconocen determinadas dificultades, o aquellos que por otros motivos el sistema implícitamente va dejando al margen. Esta es generalmente la imagen percibida por los implicados directos, y la que más los ocupa al referirse a la inclusión, es decir, es esta básicamente la realidad que conocen y reconocen.

Razón por la cual, para realizar un análisis sobre Inclusión Educativa, nos parece relevante adherir a la perspectiva de la discapacidad dentro de la propia formación, o de lo contrario indefectiblemente, continuaremos excluyendo.

“... Necesitamos estudiar, generar conocimiento, pensamiento, información. La información y el conocimiento son importantes porque la forma más cruel de la exclusión es justamente la ausencia de información y de conocimientos. Para cambiar algo primero hay que conocerlo.” (Meresman: 2013, p.1)

Ahora bien, las dificultades en torno a la inclusión están fundadas y habitualmente justificadas por los cuerpos docentes de las instituciones en la falta de herramientas, estrategias, y enfoques psicopedagógicos que tengan en cuenta la inclusión desde todas las perspectivas, de forma amplia y también específica.

Como tal, se hace necesario investigar sobre los paradigmas y las estrategias de abordaje dentro de la formación docente, para establecer, cuál es la visión respecto a las personas con discapacidad, en dónde están paradas las políticas educativas en torno a este tema, y de ahí en más todos sus actores.

Analizar también, desde la formación curricular de grado, cuál es el abordaje de esta temática desde lo pedagógico didáctico, en pos de generar herramientas que favorezcan la inclusión de esta población. Desde cómo se implementa la perspectiva del derecho a la inclusión, prevista en la normativa vigente avalada en la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad (CDPD:2006), ratificada por nuestro país y demás normas nacionales como la Ley General de Educación 18437, art.8, entre otros, y los fundamentos filosóficos que de allí subyacen; así como también la

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

implementación desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de conceptos tales como: ajustes razonables, accesibilidad y diseño universal, entre otros.

Es entonces, que establecer esta visión sobre inclusión, nos coloca desde el paradigma crítico y desde los derechos humanos, en el reconocimiento que implica un imperativo ético docente de tomar una postura política al respecto de esta vulneración. Investigar para develar, para conocer, para promover aprendizajes, para cuestionar epistemológicamente, para interpelar. Pero fundamentalmente para fomentar acciones como sujetos de conocimiento, activos en nuestra formación, en pos de construir una cultura de inclusión y ser transformadores del mundo siendo parte de él.

En ese sentido adherimos a Sabella Cabarellas y otros (2007):

El mundo no lo tomamos en nuestras manos como quien recoge algo que está frente a uno, quieto inmerso sin actuar, sin reciprocidad. Aprendemos más bien a dialogar con el mundo y, a mayor riqueza y diversidad de diálogos mayor riqueza en las formas de acoplarnos con él. (p. 31)

Consideramos un aspecto relevante la inquietud estudiantil, sobre las carencias en torno al abordaje de la inclusión educativa de las personas con discapacidad, en las carreras de formación en educación, en pos de construir las herramientas que promuevan hacer efectiva la inclusión en nuestra práctica docente.

Aun así la formación tampoco resultaría ser, a nuestro entender, el único factor que incide en tal aspecto, como si fuese determinante del mismo.

## **2. Objetivos generales**

**Investigar y realizar una interpelación a la formación docente en torno al abordaje sobre inclusión educativa con respecto a la discapacidad, desde la mirada docente.**

## **3. Objetivos específicos:**

**3.1.** Identificar las acciones que se han implementado desde las políticas educativas en la formación docente respecto al abordaje de inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo común.

**3.2.** Identificar en qué paradigma están posicionados los docentes del Instituto de formación docente de la Costa en relación al objeto de estudio.

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

**3.3.** Identificar las demandas de formación en inclusión educativa, por parte de los formadores.

**3.4.** Identificar fortalezas y debilidades (análisis F.O.D.A.) de la formación en inclusión, en la currícula común de las carreras de grado.

## **4. Preguntas de investigación:**

**4.1.** ¿Desde qué visión paradigmática y antropológica se aborda la inclusión educativa en las carreras de formación en educación?

**4.2.** ¿Cuál es el paradigma dominante en la formación docente en el que se posicionan los docentes del contexto estudiado?

**4.3.** ¿Cuáles son las estrategias pedagógico didácticas que se imparten en la formación docente?

**4.4.** ¿Es visualizada o ignorada, esta situación de exclusión?

**4.5.** ¿Conocen los docentes de la formación el marco (teórico y legal) que ampara el derecho a la inclusión educativa de las personas con discapacidad y sus fundamentos filosóficos?

**4.6.** ¿Conocen los conceptos vinculados a la discapacidad que sustentan este ese marco?

## **5. Marco teórico**

### **5.1. La formación docente**

Colocar el foco en la formación nos remite como punto de partida de nuestro trabajo, a retomar parte de la monografía citada anteriormente, la cual concluye en el objeto de estudio de nuestra investigación que es tal como mencionamos, *el problema de la formación docente*. En tal sentido, como disparador del análisis, citamos los siguientes párrafos, (Montes: 2015):

“La carencia de medios y el exceso de miedos han sido y aún son los principales responsables de la exclusión.

Las permanentes demandas docentes van en la línea de reclamar, aludir y en ocasiones justificar la exclusión, desde esta visión de las carencias, en cuanto a la falta de herramientas, de conocimiento, de preparación, en síntesis de formación. Estas son las

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

premisas que escuchamos a diario y son la base de los debates en las aulas de los centros de formación en educación y en los centros educativos.

La ausencia de asignaturas y enfoques psicopedagógicos que contengan y contemplen los conceptos de: ajustes razonables, diseños universales, adecuaciones curriculares, N.E.E<sup>3</sup>, abordajes específicos, y todo tipo de herramientas que faciliten la accesibilidad, han sostenido dicha situación.

A pesar de esto, consideramos que la educación no puede seguir postergando el debate ético en torno al derecho a la educación de las personas con discapacidad, un debate que además está en el tapete. Porque el mismo habitualmente se da, pero sobre el supuesto de un *error* conceptual, que cuestiona si sí o si no, a la inclusión educativa de estas personas. Pues tanto la normativa, como los fundamentos filosóficos, científicos y humanos que de ella subyacen, develan claramente la invalidez de este supuesto.

No obstante, la realidad también nos muestra, una serie de dificultades respecto a la inclusión, -muchas de ellas asentadas sobre dicho error- que requieren sí de un debate y una reflexión constante del cuerpo docente y del rol sobre lo medular de todo este asunto, que nos llama a hacernos esa gran pregunta, que admite sin dudas una diversidad de respuestas.

La pregunta es: *¿CÓMO?* Ese es el debate. Y es una pregunta recurrente, es un punto de partida, y es también un punto de llegada, es la herramienta, es el disparador de incesantes reflexiones, de discusiones, de intercambios y de nuevos cuestionamientos, investigaciones y desafíos docentes.” (p.32)

## **5.2. Políticas educativas: acciones y omisiones**

Ya sean las acciones como la falta de estas, nos indican tanto el paradigma en donde están paradas las autoridades en torno a esta perspectiva de inclusión, como la línea política y filosófica que de ello subyace y que atraviesa todos los subsistemas, y dentro de estos, el de la formación en educación. Es decir, la lentitud en la implementación de políticas que contemplen los derechos consagrados en nuestra constitución y en

---

<sup>3</sup> El concepto de N.E.E. fue acuñado dentro del paradigma de la integración, el cual será desarrollado más adelante. Sin embargo, es interesante de ver cómo en la actualidad, aún seguimos refiriéndonos de esta forma en algunas ocasiones. Esto delata que en los ámbitos educativos, en la sociedad y aún en el ámbito expresivo personal, algunos términos y concepciones resisten vigentes. Establecido este reconocimiento, a partir de este momento, la utilización del mismo dentro del texto, responde precisamente a la denuncia que en el sistema educativo, este modelo anterior al actual de DDHH, pero que constituye una evolución ante su predecesor, ni siquiera ha sido generalizado. Las prácticas educativas en el ámbito de las “dificultades de aprendizaje”, aún nos ubican varios pasos atrás.

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

nuestras leyes, en consonancia con el artículo 24 de Educación de la Convención de Derechos de las personas con Discapacidad (CDPD), - ratificada por nuestro Estado - también influyen en la reproducción y justificación de un modelo de segregación y condicionan nuestras prácticas docentes.

Dentro de las omisiones se encuentran la no cuantificación de las situaciones de exclusión por parte del Estado. Recientemente el Centro de acceso a la información pública (CAinfo) obtuvo respuesta del C.E.I.P. en lo que respecta a la solicitud de datos en torno a la cantidad y situación de niñas y niños incluidos en el sistema educativo común.<sup>4</sup> Dicha información había sido solicitada anteriormente en el año 2013, a lo que se respondió que no tenían datos cuantificados, lo cual desde el punto de vista sociológico sería un indicador relevante para visibilizar y conocer el problema en función de implementar acciones que promuevan la inclusión. Asimismo, al solicitarse información sobre un protocolo de inclusión, la respuesta de ANEP fue: “No existe protocolo especial para los centros educativos comunes, (...) se utiliza el elaborado en el área de Educación Especial que incluye acciones de coordinación y trabajo colaborativo (...) que refiere al “Protocolo de Inclusión Educativa en Escuelas Especiales” (2014: CEIP)<sup>5</sup>. Este conocimiento parcializado de esta realidad coloca a los actores educativos ante la confusión entre el paradigma de inclusión correspondiente a los DDHH y el modelo de integración que se ajusta a un modelo biológico de salud que pone el foco en las dificultades de estas personas<sup>6</sup>.

---

4 Anexo/doc. I: Informe de datos de CEIP.

5 Anexo/doc. II: Circular No. 58, Junio de 2014.

6 En febrero de 2015, Comité de los derechos del niño observa al estado uruguayo por la ausencia de un enfoque de educación inclusiva y lo insta a tomar medidas para desarrollar ese enfoque así como también a garantizar la formación docente en esta área.

El modelo actual seguido por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) mantiene la distinción entre escuelas especiales y regulares, y determina que aún hoy miles de niños y niñas con discapacidad asistan a escuelas especiales, reproduciendo así un modelo de segregación. Existen dificultades para cuantificar la matriculación de niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo de manera de poder identificar con precisión qué porcentaje de estos asisten a escuelas comunes o especiales por diferentes motivos. En lo que refiere a las estadísticas, la complejidad está dada por las divergencias que existen en cuanto a los datos que arrojó el Censo Nacional de 2011 y los datos que surgen de la División Estadística de ANEP. Si bien ambos, utilizan metodologías distintas los resultados son sustancialmente distintos. Paralelamente, en respuesta a una solicitud realizada al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en Diciembre de 2014, del total de estudiantes con discapacidad matriculados/as en escuelas públicas del país, hay 14487 niños/as que asisten a escuelas comunes y 5033 niños/as que concurren a escuelas especiales. A partir de los datos brindados por la Dirección de Estadística de ANEP se puede observar un incremento de la cantidad de estudiantes con discapacidad en centros comunes según el dato del año anterior dado por el mismo organismo. El número total permite conocer la matriculación del estudiantado con discapacidad, no así los aspectos cualitativos que hacen a la inclusión.

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

El Estado uruguayo ha presentado en el pasado mes de agosto un nuevo informe de situación sobre la discapacidad en nuestro país ante Naciones Unidas. El mismo ya fue estudiado y observado por el comité, quien realizó las recomendaciones pertinentes.<sup>7</sup>

### 5.3. Los paradigmas: *entre lo paradigmático y lo metodológico:*

La imagen a continuación da cuenta de la correspondencia entre los paradigmas que ha definido la sociología y su repercusión respecto a la situación social de las personas con discapacidad, a lo largo de la historia.



Es frecuente identificar una confusión entre inclusión educativa e integración. Esta confusión incluso ha sido reconocida a nivel de Estado.

En cuanto a la educación inclusiva también nos encontramos ante permanentes demandas docentes literalmente evidenciadas en expresiones tales como: “no tenemos herramientas”, “no nos formaron para “esto””, como solicitando una “receta”. Estas expresiones reiteradas -a modo de *speech*-, y realizadas aun antes de conocer las características y particularidades del estudiante a incluir, se han convertido en los argumentos más utilizados en las instituciones a la hora de justificar y validar las

(Informe alternativo ante la ONU: 2016)

<sup>7</sup> Anexo/doc. I: CRPD/C/URY/CO- Observaciones finales sobre el informe inicial del Uruguay

<sup>8</sup> Imagen de la Ponencia que se detalla en las Ref. bibliográficas.

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

falencias en torno a la inclusión de niños y niñas dentro del sistema educativo, y con ello la exclusión explícita propiamente dicha. Son las mismas, en gran medida, las que nos alejan del paradigma de DDHH, ya que de estas subyacen prejuicios discriminatorios que ponen el foco en las diferencias, así como en las dificultades tanto de la persona a la que “hay que incluir”, y evidencian el temor y el rechazo que “esto” genera.

En ese sentido estas reflexiones postulan la definición de un problema que tiene más de paradigmático que de metodológico. Que a su vez tiene de metodológico, pero en el entendido que pensar en la idea de un “método para incluir”, posicionan nuestras prácticas docentes desde lo paradigmático, sentando sus bases en el modelo de integración.

Así lo explica López Merello (2012):

“En el mundo de la educación, y concretamente en la educación especial, existe una cultura generalizada de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, ‘normal’ y el ‘especial’ y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. Para llegar a esta dicotomización se han empleado gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es ‘normal’ y quién ‘especial’. Durante mucho tiempo se ha pensado que la mejor respuesta educativa a la diversidad era hacer grupos homogéneos. Sin embargo, la heterogeneidad en nuestras escuelas es hoy en día un hecho incuestionable. La presencia de niñas y niños de etnias y religiones distintas, de competencias cognitivas y culturales diferentes, de procedencias, asimismo, muy diversas está propiciando un enriquecimiento cultural de incalculable valor pedagógico y humano. Estas diferencias existen y han de ser tenidas en cuenta a la hora de ofrecer cualquier propuesta curricular.” (p.2)

#### **5.4. “Evolución” histórica de la educación de niñas y niños con discapacidad en nuestro país.**

A partir del advenimiento de la democracia en nuestro país, comenzaron a implementarse políticas educativas bajo el modelo de la integración, abriéndose las puertas de las escuelas comunes para niño-as con discapacidad -principalmente físico motriz- y destinando dentro de los centros un espacio aparte -“aula de



*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

especial”- en la cual se aunaban todas las “dificultades” más severas sin distinción de diversidad entre cada una de ellas. El criterio de esa parcialización no respondía siquiera a una similitud en cuanto a la dificultad, sino a un simple agrupamiento de personas que se consideraban fuera de la normalidad, desde el modelo biológico. Ahora bien, el espíritu de este proyecto, llevado adelante por maestros de educación especial muy comprometidos con la atención a un colectivo que hasta ese entonces estaba fuera de la escuela común, era ir integrando en aulas comunes a estos niño-as de forma paulatina y graduada. A medida que fue desarrollándose el mismo, la propia atención a esta población -antes aún más segregada e ignorada – y los criterios fueron evolucionando naturalmente con el paradigma, hacia una aspiración y perspectiva de inclusión.

Fue así, que tal proyecto fue creciendo y tomando una nueva forma y nuevos objetivos, además de un ferviente entusiasmo por la cantidad de escuelas de integración en las que se llevaban a cabo dichas prácticas, las cuales ya mostraban también una evolución cultural en cuanto a los grupos de pares que tenían la posibilidad de compartir, aunque de forma parcial, algunas instancias de integración. En la década de los noventa, esa experiencia piloto fue truncada por las autoridades de la época, “sin ninguna explicación”, tal como cuentan sus impulsores directos, y se muestra en algunos documentos que se adjuntan.<sup>9</sup>

Sin dudas, este modelo -anterior al actual de inclusión de DDHH-, constituía un avance ante su predecesor. A la fecha, aún sobreviven algunas escuelas de integración, pero vale decir que se interrumpió ese proceso evolutivo mencionado, dado que podemos afirmar que la gran mayoría de estos niño-as en lugar de haber sido incluidos y formar parte de la educación común, hoy conforman la nómina de la escuela especial, lo cual constituyó un retroceso en cuanto a un modelo que hoy en pleno siglo XXI, momento histórico cumbre en cuanto a discusión de derechos e inclusión, continúa afirmado en la segregación.<sup>10</sup>

## **5.5. Precisando algunos conceptos relevantes**

---

<sup>9</sup> Anexo/doc. III

<sup>10</sup> Anexo/doc. IV: Informe de las experiencias de educación inclusiva y propuesta de acciones concretas del Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva (ANEP CODICEN)

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

**Discapacidad:** “La discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.” (O.M.S., Banco Mundial, 2011)

**Salud:** "La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades". (O. M. S.:1948).

**Accesibilidad:**

“A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.” (C.D.P.D.:2006)

**Ajustes razonables**

“las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.” (C.D.P.D.:2006)

**Discriminación:**

“Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables” (C.D.P.D.:2006)

**Diseño Universal**

“Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten” (C.D.P.D.:2006)

**6. Hipótesis**

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

En torno a las inquietudes respecto a las demandas del abordaje de la inclusión educativa de las personas con discapacidad, y a fin de definir el objeto de estudio de nuestra investigación, hemos estudiado el tema y elaborado el marco teórico al que adherimos. Y estamos en condiciones de esbozar algunas hipótesis conceptuales como punto de partida de nuestro trabajo.

Del estudio de los datos recogidos de las encuestas, intentaremos constatar estas hipótesis, en función de la naturaleza del objeto del estudio, a modo de establecer algunas conclusiones provisionarias, que oficien de aporte a la temática en cuestión.

### **6.1. Formulación:**

***a.- El paradigma en el cual está posicionada la formación docente en torno a la discapacidad, se aproxima al paradigma tradicional de segregación.***

***b.- Si bien lo más evidente son las demandas en función de las carencias en estrategias didácticas para el abordaje de la discapacidad, el principal problema de la formación docente es de corte paradigmático.***

***c.- El paradigma de la segregación no es ni percibido ni reconocido por los actores aun cuando lo sustentan.***

***d.- El marco teórico que define la inclusión educativa desde la perspectiva de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad no es considerado porque no es conocido en profundidad por los docentes de la formación.***

## **7. Diseño metodológico**

### **7.1. Sujetos informantes**

Se realizarán diez entrevistas a los docentes del Instituto de Formación docente de la Costa, que imparten asignaturas del tronco común, en todas las carreras de grado y pregrado que se dictan en dicho instituto.

**Descripción por sus roles en la institución de referencia:**

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

Entrevistado 1 (E.1) - Docente de Pedagogía I, II y Observación y Análisis.

Entrevistado 2 (E.2) - Docente de Psicología evolutiva y Psicología de la Educación.

Entrevistado 3 (E.3) - Docente de Didáctica de Magisterio y Marco legal.

Entrevistado 4 (E.4) - Docente de Investigación Educativa y Sociología de la Educación.

Entrevistado 5 (E.5) - Docente de Familia y contextos socio educativos y Rol del Asistente Técnico en Primera Infancia.

Entrevistado 6 (E.6) - Docente de Líneas pedagógicas en Primera Infancia.

Entrevistado 7 (E.8) - Docente de Historia de la Educación.

Entrevistado 8 (E.8) - Docente de Filosofía de la educación y Epistemología.

Entrevistado 9 (E.9) - Docente de Lengua.

Entrevistado 10 (E.10) - Docente de Práctica del Asistente Técnico en Primera Infancia.

## **7.2. Descripción de técnicas, instrumentos, herramientas y procedimientos para el abordaje.**

Se trata de un estudio de investigación de corte cualitativo e interpretativo, de carácter exploratorio.

Dada la escasez de antecedentes específicos en torno al estudio de la visión de los sujetos informantes, nuestro punto de partida es la propia pauta de entrevista, la cual será confrontada con el marco teórico que seleccionamos, en virtud de dar cuenta de una respuesta adecuada al mismo, en torno a las preguntas planteadas.

La técnica seleccionada es la entrevista.

Las mismas serán entrevistas personales de carácter abierto, y sin límite de tiempo.

Se registrará por medio de audio grabado, diferido.

Serán realizadas indistintamente por ambas integrantes del equipo que realiza esta investigación, de forma conjunta o individual, conforme la disponibilidad de tiempo de los entrevistados.

Se detalla el objeto de estudio y las pautas generales a priori, así como se establecen cuestiones no negociables como la no presentación de la pauta de entrevista y la necesidad ineludible de realizar el registro auditivo.

Se convoca en primera instancia mediante un correo electrónico general, de forma anticipada, insistiendo individualmente en otra/s instancias y por otro/s medios, de considerarse necesario.

### **7.2.1. Pauta de entrevista**

#### **7.2.1.1. Original:**

#### **¿Desde qué visión paradigmática y cómo se aborda la inclusión educativa en las carreras de formación en educación?**

- 1.- ¿Qué entiende por Inclusión Educativa?
- 2.- ¿Qué entiende por Integración Educativa?
- 3.- ¿Identifica algún paradigma o modelo que se corresponda con los conceptos de las preguntas anteriores?
- 4.- ¿Tuvo algún alumno en situación de discapacidad en el aula en el desempeño de su carrera docente? ¿Recuerda qué discapacidad? ¿Puede comentar brevemente cómo le resultó esa experiencia?
- 5.- ¿Cuál considera que sería la opción más adecuada de aprendizaje de estas personas? ¿En qué lo fundamenta?
- 6.- En torno a lo pedagógico y a lo didáctico: ¿Cuáles son los aportes a la inclusión que hace la currícula de formación docente de grado y pregrado hoy?
- 7.- ¿Cómo considera que los estudiantes deberían abordar la inclusión desde sus prácticas?
- 8.- ¿Desde la especificidad de su área aborda o considera que realiza aportes desde alguna perspectiva, a la inclusión educativa en sus prácticas dentro de la formación? ¿Desde cuál perspectiva? ¿Puede comentar brevemente alguna de esas experiencias?
- 9.- ¿Ha recibido algún tipo de formación en temas vinculados a la inclusión y/o a dificultades de enseñanza y aprendizaje? ¿Dónde y cómo? Maestría, posgrado, cursos, congresos, seminarios, jornadas, foros, debates, otros. Describa la que le haya resultado más significativa. Fundamente.
- 10.- ¿Conoce el marco legal/conceptual que ampara el derecho a la Inclusión Educativa de las personas con discapacidad? ¿Cómo lo conoció? ¿Podría describir o comentar a groso modo, de qué se trata?
- 11.- ¿Conoce experiencias de inclusión de personas con discapacidad exitosas? ¿Puede contar brevemente alguna?
- 13.- Considerando que hay un 10 por ciento de la población que presenta alguna discapacidad, en su gran mayoría fuera del sistema educativo común. ¿Cuál considera usted que es la principal causa? ¿Y cuáles serían a su entender las acciones apropiadas para hacer efectiva esa inclusión?

#### **7.2.1.2. Pregunta agregada a posteriori:**

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

12.- ¿Conoce conceptos tales como: “adecuación curricular”, “adaptación curricular”, “diseño universal”, “ajustes razonables”, “accesibilidad”? ¿Podría explicar a groso modo, en qué consisten?<sup>11</sup>

## **8. Análisis**

A partir de los datos recogidos de las entrevistas, se realizará un análisis hermenéutico, intentando contrastar las hipótesis con el marco teórico y los documentos anexos, que dan cuenta de conceptos fundamentales, así como de algunos aspectos de la situación actual e histórica de la Educación Inclusiva en el Uruguay.

En virtud del objeto de estudio, de los objetivos planteados, y también de los informantes, intentaremos incluir en el análisis todas las miradas posibles, desde las perspectivas: epistemológica, filosófica, histórica, pedagógico didáctica, sociológica y política.

### **8.1. Descripción y justificación de los obstáculos y vicios identificados durante el proceso de investigación: *decisiones:***

Antes de introducirnos en el análisis propiamente dicho, entendemos pertinente realizar algunas precisiones en torno a los obstáculos que se nos presentaron en el proceso de investigación.

*A los efectos de nuestras aspiraciones respecto a la investigación:*

En primer lugar mencionar que una vez realizadas las entrevistas en su totalidad, en su carácter de abiertas y sin límite de tiempo, nos encontramos frente un volumen muy amplio de información, lo cual nos llevó a establecer un recorte.

Tal recorte consistió en reducir la cantidad de entrevistas para el análisis, redefiniendo el criterio inicial, hacia el criterio que se expresa a continuación:

Se seleccionan para el análisis los docentes cuyas asignaturas tienen una mayor vinculación a la inclusión en sus aspectos sociales.

Detalle de los sujetos informantes seleccionados para el análisis:

Entrevistado 1, ref.:E.1 - Docente de Pedagogía I, II y Observación y Análisis.

Entrevistado 4, ref.:E.4 - Docente de Investigación Educativa y Sociología de la Educación.

---

<sup>11</sup> Cabe especificar, que esta pregunta fue agregada una vez realizada la primera entrevista. Por tanto la misma, le fue realizada a posteriori a dicho entrevistado, separada en tiempo y lugar del resto de las preguntas.

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

Entrevistado 5, ref.:E.5 - Docente de Familia y contextos socio educativos y Rol del Asistente Técnico en Primera Infancia.

Entrevistado 7, ref.:E.8 - Docente de Historia de la Educación.

Entrevistado 8, ref.:E.8 - Docente de Filosofía de la educación y Epistemología.

*Los mismos serán mencionados en la mayor parte del análisis por la referencia abreviada que se indica en el detalle anterior.*

En cuanto a la fundamentación de nuestra decisión, queremos dejar en claro, que nuestro trabajo no cambia ni el espíritu, ni los objetivos, ni sus fundamentos iniciales en función del objeto de estudio, el cual merece un análisis cualitativo exhaustivo de los datos recabados en todas las instancias de entrevista.

En este sentido, entendimos importante tanto este recorte, como proyectarnos un segundo trabajo para el cual utilizaremos en nuestro análisis las entrevistas que no se analizan en esta ocasión, quedando las mismas en calidad de *reservadas*.

Expresar también, que de todos modos, consideramos que el análisis realizado en esta investigación, nos permite llegar a ciertas conclusiones provisorias, no generales, que servirán de aporte a la construcción del cuerpo teórico sobre el objeto de estudio.

*A los efectos concretos de algunos entrevistados:*

Que el entrevistado 1 (E.1), ha tenido una vinculación directa con la temática, habiendo sido junto con una de las estudiantes que realiza esta investigación, coordinador y responsable del Proyecto participativo de Inclusión Educativa, que se viene desarrollando en el instituto desde 2013. Como tal, es menester reconocer, el vínculo de confianza entre entrevistador y entrevistado, así como el vínculo de ambos estrechamente ligado a la propia temática. Durante una parte del proceso de esta entrevista, cuando comenzaba a aparecer un “viejo debate” respecto al tema, fue necesario interrumpir la entrevista para volver al foco de estudio (*discapacidad*), realizando la salvedad de que el título del mismo era: “*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión*”. Momento en el cual corroboramos que la entrevistadora no había explicitado que el estudio era específico sobre la inclusión de las *personas con discapacidad*, fundado en el recorte necesario para el abordaje, así como en los demás fundamentos aquí planteados. Una vez realizada esta aclaración, la entrevista continúa desarrollándose sin más dificultades.

Que el entrevistado 4 (E.4) es el docente de la asignatura Investigación Educativa, y por ende tutor de esta investigación, razón por la cual, en pos de preservar la *honestidad intelectual* de nuestro trabajo, tuvimos que renunciar a la revisión a priori

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

de la pauta de entrevista. No obstante, el docente tuvo acceso al marco teórico y a otros aspectos e instancias inherentes al proceso de este trabajo, como era de prever. A pesar de estas consideraciones, entendimos relevante su participación en la nómina de entrevistados.

Que la entrevistada 5 (E.5) es trabajadora social, trabaja la temática de las personas en situación de discapacidad en el ámbito educativo, y también desde su vivencia en el ámbito familiar. También con ella hemos compartido alguna de las actividades que se llevaron a cabo en el instituto respecto a la inclusión educativa.

*A los efectos de la pauta de entrevista:*

Al momento de repasar la primer pauta de entrevista, y teniendo en cuenta la información recabada, decidimos agregar la pregunta N° 12, ya que consideramos aspectos de relevancia, los conceptos sobre los cuales en esta se indagan.

Con una de las docentes convocadas, cometimos un error metodológico que consistió en mostrar la pauta de entrevista, que fue solicitada previamente por la docente, y develada por desconocimiento de este “*principio*” de investigación, lo que derivó en la suspensión de dicha entrevista.

Una vez conversado con ella, nos expresó que la pauta evidenciaba un fuerte marco teórico que había que considerar, expresamente nos dijo que “había que ponerse a estudiar”. Con las mismas y con otras palabras, esta sensación fue expresada *voz en off*, en distintas ocasiones por varios de los entrevistados.

Pudimos percibir además, en algunos casos, que había preguntas que no quedaban del todo claras. Esto postula a nuestro entender, dos miradas para el análisis: una primera que nos lleva a la autocrítica respecto a la formulación, y una segunda que nos lleva a presumir como válida esa sensación de carencia de los propios docentes en torno al tema en cuestión.

Recordemos que las *carencias en la formación* han sido el *leitmotiv* de la propia investigación.

## **8.2. Estructura y análisis**

A los efectos de la organización y mayor comprensión del trabajo hemos establecido dos grandes ejes conceptuales para el análisis, que sub dividiremos en algunas categorías:

### **8.2.1. Primer eje de análisis - *Paradigmas*:**

Analizaremos dentro de este eje:

Las ***concepciones*** respecto a ***Inclusión Educativa e Integración Educativa*** desarrolladas por los entrevistados.



*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

La **correspondencia con los paradigmas** desarrollados en el marco teórico, de las concepciones definidas en el punto anterior.

Procuraremos toda evidencia o indicador que aparezca o subyaga a lo largo del discurso, y nos aproxime a identificar el paradigma en donde el entrevistado está posicionado frente a la inclusión educativa de las personas con discapacidad, y su propia percepción sobre esta.

En primera instancia precisar que reconocer la diferencia entre la *inclusión* y la *integración*, implica reconocer un modelo, -como el último mencionado- que definió una posición específica del colectivo de personas con discapacidad.

Es decir, saber de qué hablamos cuando nos referimos a la integración, es conocer un dato sustancial que constituyó un momento importante en la historia de la educación de estas personas, aunque no se haga referencia específica a estas durante el discurso.

En este sentido si bien tenemos que el entrevistado 1 (E.1), emitió una respuesta amplia<sup>12</sup> a la primer pregunta que indaga sobre ambos conceptos, reconoce sus diferencias y también la correspondencia con los paradigmas que habitualmente manejamos en la educación, evidenciado en comentarios tales como: “no hay *inclusión* cuando impide *ser*, (...) impide *libertad*, (...) impide *expresión*, (...) discrimina, (...) atenta contra el *otro*, (...) atenta la *autonomía*, (...) la inclusión es un problema porque toca intereses (...) además de ser *un tema pedagógico* es un tema *político*.”

Subyace en estos conceptos el paradigma de derechos, y también se expresan -aunque de forma muy amplia- los intereses políticos que bien podríamos, -pensándolo desde la discapacidad- relacionarlos a las carencias en torno a las políticas educativas vinculadas directamente a lo pedagógico, y también a lo económico (agregamos).

En la pregunta referida a la *integración* E.1 respondió: “meter algo dentro de otra cosa que tiene límites, *reglas* (...) esa persona se va a integrar cuando reconoce un común aceptado que tiene reglas de funcionamiento y que hay que ajustarse a esas reglas de funcionamiento, lo *integro a algo ya común aceptado pautado*”.

Respecto a la concepción de integración que maneja E.1 emerge la crítica a los conceptos de *norma* y de *lo normal*, en esto de las reglas de funcionamiento pre hechas, de la adaptación del sujeto al medio, tal como fundamenta el modelo biológico

---

<sup>12</sup> Recordamos que este entrevistado fue a quien se le aclaró respecto a la especificidad sobre la discapacidad en el abordaje a la inclusión, posteriormente a la realización de esta pregunta.

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

y se expresa en nuestro marco, a pesar que el entrevistado no lo manifiesta expresamente.

Nos resulta interesante la metáfora empleada al principio, dado que nos dibuja una imagen -siguiendo con la analogía-, en la que nos vienen a la mente las hermanastras de Cenicienta, intentando colocarse el zapato previamente aceptado, diseñado, fabricado, pero no para ellas.

Del análisis de estas respuestas, nos surgen nuevas preguntas: ¿quién hizo esas reglas?, ¿quién *integra* a quién?, ¿común a quiénes?, y ¿aceptado y pautado por quiénes? Podemos afirmar entonces, desde el momento que existen los *excluidos*, que no fueron ellos quienes elaboraron esas reglas, ni participado en su diseño, aunque también las hayan, de algún modo y *discutiblemente* “*aceptado*”, desde una relación de dominación que internaliza y raramente percibimos -eso sí en todos- y naturaliza tal cual “vocación de ser más y ser menos”, al decir de Freire (1999), quién *integra* a quién. Decisión del que integra no del *integrado*, o del que *incluye* no del *incluido*.

Bien, ya analizamos el “aceptado” y el “pautado”, ahora intentaremos analizar el “común”. ¿Este “común” incluye a todos? Claramente partimos de esa lógica de dominación, en la cual al hablar de *común* nos llegamos a creer que allí estamos todos, tendemos a asociar el término *común*, al término *todos*. Este último término, es problematizado en esta misma línea de análisis por E.1, casi al final de la entrevista.

Volviendo al entrevistado, también identificamos cuando habla de modernidad que refiere al paradigma tradicional, cuando define la *integración*. Recordemos que hay autores que sostienen que el modelo biológico es de alguna manera, más que un paradigma, una “transición” hacia el paradigma de derechos, y como tal forma parte de este primero. También expresa en torno a los paradigmas: “*entender las dificultades como un problema, eso ya está dentro de un paradigma, y entender que todos los sujetos somos diferentes y que lo que tenemos que proporcionar es equidad, eso está dentro de otro paradigma*”, dejando implícito en esto, la correspondencia paradigmática sobre la que indagamos.

Continúa con las críticas a la modernidad, proponiendo la *implementación de “mecanismos” y “dispositivos” que promuevan la “equidad”, cuestionando la “igualdad”* de partida, la necesidad de *adaptarse*, desde la “cohesión social” de Durkeim: “nos integramos en función del bien común y cuando atentamos contra el bien común (...) nos estamos corriendo y ahí comienzan las clasificaciones de marginación”. Sobre el final, al referirse al “bien común” y a las “relaciones de marginación”, creemos que

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

comienza a llevar su propia *percepción* hacia una perspectiva de la inclusión que se enfoca específicamente en una mirada socioeconómica. Es decir, como ya hemos fundamentado, esa visión "*amplia*" de la inclusión, frecuentemente refiere a esa perspectiva, aunque esto no sea percibido habitualmente, las imágenes que nos vienen cuando hablamos de *marginación*, de *contexto desfavorable*, o de *contexto crítico*, o *contexto* -a secas- son las de la *vulneración socio económica*. No hace referencia específica a la situación de vulneración de las personas con discapacidad, aunque debemos recordar dos cuestiones a traer nuevamente ante el análisis, una que no fue explícito el foco sobre la inclusión de estas personas, y otra -como ya explicamos- que E.1 viene trabajando en el proyecto de inclusión en el instituto y cuestionando el enfoque al que adherimos en este trabajo, como bien se expresó en la entrevista: "este es un viejo debate".

Le realizamos al entrevistado 4 (E.4), las preguntas en las cuales se solicitaba que se desarrolle los conceptos de inclusión e integración, y de ello surgió una narrativa bastante extensa, que nos resulta interesante de analizar, así como pertinente de citar en gran mayoría:

Sobre la inclusión, E.4 expresó: "...conjunto de acciones que posibilitan la inserción exitosa de todos los estudiantes en actividades que se llevan adelante en una institución independientemente de las *dificultades específicas (...)* *finalidad esencial* de las *políticas educativas* que (...) está teniendo algunos problemas para concretarse porque el *discurso* es muy fuerte y las líneas de políticas pueden estar bien pensadas y planificadas pero (...) *no se logra todavía un éxito pleno (...)* porque *ni las instituciones ni los actores (...)* *están cabalmente preparados* para llevarla adelante."

E.4 esboza una respuesta de *inclusión amplia*, en la que están *contempladas las personas con discapacidad*, aparenta tener presente el foco del estudio, como bien demuestra en el resto del discurso. Analizando entonces la *inclusión* desde ese foco (*discapacidad*), agregaremos algunas preguntas al análisis, para intentar reflexionar: ¿Pueden pretenderse condiciones que nos garanticen un *éxito pleno*? ¿Es posible el éxito pleno en algún aspecto de lo educativo, o lo social, o lo humano?

La aspiración docente a unas condiciones óptimas es la mecha que mantiene viva la vocación docente, y como tal deseamos que esa mecha nunca se apague. Entendemos que las políticas educativas deben *tender* a garantizar ese éxito pleno, *en todos los niveles*, las dimensiones, los aspectos y las perspectivas que hacen a la educación, y en esto sí, somos tajantes, contundentes, radicales y subjetivos, posicionándonos en un paradigma de derechos. Pero también podemos decir, desde

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

el paradigma de la complejidad que el *éxito pleno* es relativo, y por tanto utópico. Sabemos, los actores educativos que no van a haber nunca, *condiciones que garanticen el éxito pleno de la inclusión*. Sin embargo, cuando pensamos en *inclusión* y en *discapacidad*, no tenemos presente que no vamos a obtener ningún papel firmado que nos brinde una *garantía*, como en ningún otro aspecto relativo a la educación y a nuestras propias prácticas docentes, las cuales diariamente desarrollamos aun a sabiendas de esto. Esta exigencia docente tan contundente respecto a la inclusión, reiteramos válida y deseable -a nuestro entender- indica una diferencia de posicionamiento frente a esta temática, respecto a otros problemas que tiene y ha sostenido la educación a lo largo de su historia.

En referencia al concepto de Integración referido a nuestro foco, E.4 expresa dudas en cuanto al mismo, declarando honestamente que su respuesta es desde su percepción y práctica docente. La respuesta responde a otra concepción del término que no es la que se “aplica” a nuestro foco de estudio, ni al marco de referencia. De todas formas en la reflexión del discurso lo problematiza y se acerca a la concepción referida. Expresa: “...mmm (dudas...chiste), (...) lo he manejado más en relación a la integración de contenidos y a la interdisciplinariedad. No sé si cabe utilizar el término integración para referirse a la integración de alumnos con *capacidades diferentes* (...) nunca lo pensé en relación con la inclusión”.

Los conceptos de “N.E.E.” y “capacidades diferentes” se ajustan al paradigma biológico de integración, en auge a finales de la década de los 80 y 90, momento en que se formó inicialmente nuestro entrevistado 4, tal como detalla más adelante en la entrevista.

Al formular la pregunta respecto a la correspondencia con los paradigmas, a E.4 le surgieron inmediatamente recuerdos de experiencias personales y formación en pos de la integración. Emerge también la no distinción entre los conceptos de integración e inclusión, los cuales en ocasiones utiliza como sinónimos:

“... la idea de *inclusión educativa* creo que *la empecé a construir desde mi formación inicial como maestro* (...) *donde existía un gran auge de integración de la diversidad*, y se utilizaba el término integración de la diversidad (...) atención (...) teníamos una especie de seminario”.

El entrevistado realiza interesantes críticas respecto a este seminario, muchas de las cuales dejaremos para analizar en el eje de la formación. No obstante, vinculados a los *paradigmas*, y a la *percepción sobre inclusión*, tomaremos algunas de sus apreciaciones en este apartado:

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

“ (...) no teníamos un profesor (...) con una suerte de *inculcación ideológica* (...) de atender a la diversidad era lo deseable (...) bueno en sí mismo, pero esa instancia no brindaba la más mínima formación para atender a la diversidad (...) *es bueno incluir*, pero sin mayor formación en aspectos prácticos y ni siquiera teórico, porque la concepción que predominaba en esas publicaciones (...) para que *asumieras* que (...) podías tener alumnos ciegos, sordomudos, con distintos síndromes y que era bueno en sí mismo que estuvieran ahí. (...) siempre en términos de *minusvalía* (...) de lo que no puede, pero se disfrazaba de lo que sí puede (...) circulaba el discurso (...) *N.E.E.* y de las *capacidades diferentes*, pero en los hechos eso de las capacidades diferentes y de lo que sí puede, reforzaba la idea de lo que no puede (...) ese fue el enfoque en el cual (...) muchos maestros nos formamos, y que (...) se traducía en una total inoperancia cuando (...) era tu primer año de trabajo y tenías algún alumno incluido, por ejemplo *un Síndrome de Down* y uno se consolaba diciendo: bueno, al menos logró la *integración social* (...) también creo que tuvo mucho que ver con esto de que *la educación especial resulta cara para el Estado...*”

No resultan interesantes las críticas de E.4 a esta formación, describe las concepciones ideológicas del modelo de *integración*, las cuales identifica con mucha claridad desde lo conceptual, a pesar que no las llamara por su nombre ante la pregunta específica, ni percibiera que se posiciona en ese lugar en algunas de sus expresiones. En ese sentido, el cuestionamiento al carácter ideológico (“*inculcación ideológica*”) de esa formación que él mismo describe de alguna manera como “pobre”, (agregamos), de tener ese carácter, y además ser *impartida mediante lecturas por correo*, nos hace presumir que esta *fuerte inculcación ideológica*, tal vez no fue tan fuerte, aunque sí la percepción del entrevistado sobre esta. Esto refuerza la idea que tenemos que el modelo existe, que efectivamente es ideológico, es conceptual, esconde una filosofía no percibida habitualmente, aun estando posicionados allí. También esto es un indicador de posiciones, dado que a partir de las teorías críticas -podríamos fundamentarlo por muchos autores-, hay un reconocimiento de la educación como un acto político, *ideológico*, incluso “ético”, pensándolo desde Merieu (1991), entre otros. La educación es ideológica, este trabajo tiene una fuerte carga ideológica, declarada de antemano en sus objetivos: “develar”, “interpelar”, cuestionar y problematizar, para instalar lo “instituyente” (Fernández: 1994). Podemos también problematizar lo que está *bien* o mal, vinculándolo a la duda que se presenta de si “es bueno incluir”, y en el entendido de que ética es según la R.A.E. 5. f.: “Parte de la filosofía que trata del bien y del fundamento de sus valores.” Se hace necesario

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

entonces, revisar colectivamente las concepciones que estos modelos nos han impregnado, dado que como fundamentamos en nuestro marco, el debate de *si sí, o si no* incluir, no resulta válido desde el paradigma de derechos, la educación inclusiva es un derecho que algunas personas tienen coartado por *otras* personas que deciden o no incluir. Hoy el debate debería ir y darse entre todos sin excepciones, hacia la construcción de los *¿cómo* incluir?, como expresa nuestro marco (p.7).

En relación a la *percepción* de E.4 sobre las *políticas educativas* que maneja el docente: respecto al intento de instalar un modelo de integración, porque “la educación especial resulta cara para el Estado”, si bien no podemos afirmar cuál fue la intencionalidad de estas políticas educativas -generalmente asociadas a la economía-, podemos decir de todas maneras, que el sustento ideológico que constituyó una evolución ante el paradigma tradicional, -dicotomía que hoy se da entre el biológico y el de DD.HH.- era lo suficientemente fuerte como para instalar un cambio. Aunque pareciera ser, que no fue suficiente para sostenerlo, dado que el proyecto piloto que proponía el pasaje paulatino evolutivo, entre estos paradigmas fue interrumpido en nuestro país, como ya detallamos anteriormente (p. 10,11).

Respecto a la expresión: “finalidad de la educación”, creemos que refiere más su propia aspiración docente, que a las muestras que han dado dichas políticas en acciones concretas, como evidencia nuestro marco en el apartado “Políticas educativas...” (p.7, 8)

Al volver con el entrevistado 4 sobre la pregunta de los *paradigmas* con respecto a los conceptos desarrollados, el docente trajo nuevamente esta idea de “inclusión” (integración) de los 90s., no habiendo respondido a los paradigmas que se corresponden. Sin embargo, como ya mencionamos, en el desarrollo implícito que lleva a cabo sobre el modelo de integración, como en otras concepciones que subyacen, expone de forma muy clara respecto a este modelo, y le realiza críticas acertadas que se ajustan adecuadamente al marco que lo define. Esto de cuestionar los conceptos de “minusvalía”, “N.E.E.”, de plantearse desde la reflexión de su práctica, que no alcanza solamente con la “integración social.”

En síntesis, cuestionar ese modelo de formación y estos conceptos, lo posiciona en ambos sentidos, en una paradigma de derechos.

Respecto a la entrevistada 5 (E.5), define la *inclusión* como: “poder generar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para aquellas personas con o sin diagnóstico de en situación de discapacidad (...) en la educación logramos detectar situaciones de

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

discapacidad que no se detectaron en la salud (...) *no quiere decir que porque se hayan diagnosticado en la salud sean una situación de discapacidad en la educación*"

Define la *inclusión* de acuerdo a nuestro marco en torno al objeto de estudio que nos planteamos, introduce conceptos relativos al modelo biológico desde el principio adecuados a nuestra definición, y en el último fragmento problematiza la mirada sobre las personas en situación de discapacidad.

En cuanto a la integración expresa: "... todos estamos en un espacio, pero vos estás en un lado de ese espacio y yo estoy en el otro, eso es integración." También se evidencia en el siguiente extracto la concepción de integración.

Respecto a la correspondencia paradigmática identifica: "en el de *inclusión* yo entiendo como el *paradigma de los derechos humanos*, en el de la *integración* (...) lo miro como el paradigma de la rehabilitación o *de la salud* como predominio sobre todo lo demás, y *yo te ayudo* a que seas lo más parecido a mí, y desgraciadamente creo que *predomina otro paradigma* que es el del distinto que mejor no existe porque somos iguales, somos homogéneos, (...) mejor que esté lejos que yo no lo vea, el paradigma *de la exclusión neta o de la invisibilización*, que predominó en la historia, pero que todavía está *vigente en la institución y en las cabezas de las personas.*"

En este último párrafo se muestran indicadores del conocimiento respecto a la temática, en torno a nuestro marco de referencia, que le permite tanto establecer la correspondencia que buscamos, como problematizar sobre la vigencia del paradigma tradicional que en materia de discapacidad ha propiciado la "invisibilización", *homogeneidad, igualdad* y predominado a lo largo de la historia.

Agregamos un párrafo completo que nos parece pertinente exponer, ya que E.5 se expresa de forma muy coincidente con nuestro marco teórico, que se corresponde con los conceptos de inclusión educativa que se adecúan al paradigma de derechos humanos: "Yo por opción nunca trabajé en primaria, en escuelas de educación especial, porque no estoy de acuerdo con eso, entiendo que la separación no es lo más adecuado, entonces, mis experiencias de trabajo son en lo que se considera escuela común, en primaria, pero siempre en mis aulas yo abría el espacio sea público o privado, para que hubieran chicos en situación de discapacidad, que cuando yo era más joven se decía con discapacidad, y todavía se dice. Pero bueno uno está tratando de comprender la situación de discapacidad (...) porque veo personas con discapacidad, con la misma discapacidad, que dependiendo de la situación, se vive distinto, no sólo él/la sino la familia y todos los que trabajamos con ellos. Entonces,

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

desde que comprendí, aprendí ese concepto de situación de discapacidad, realmente me lo cuestiono.”

Recordemos su vinculación y estudio del tema, tanto desde el ámbito profesional, como el personal, lo cual la coloca en otra postura de conocimiento y saber frente al mismo, en el entendido de “saber” desde el punto de vista epistemológico, -y adhiriendo a la visión psicoanalítica de Alicia Fernández (2007), como el conocimiento internalizado a través de la experiencia, que involucra a todas las dimensiones del ser en estado consciente. Se evidencia en su narrativa indicadores de su propia *percepción* frente a la temática que condice con la percepción sobre el paradigma donde está posicionada, que identificamos en este análisis.

Nuestra entrevistada 7 (E.7) define el concepto de inclusión “...desde la experiencia (...): tuvimos problemas con una docente que no quería incluir a una chica sordomuda (...) ella se había negado rotundamente (...) podía entender que se negara porque (...) no tenía docente de L.S.U., pero ella no aceptaba de ninguna manera que esa chica estuviera en su clase, eso generó una situación de malestar (...) primero desde mi rol docente y después desde mi rol de inspección (...) intentar hacerle entender que existía una normativa que decía que debía incluir (...). Conozco la inclusión educativa desde ese lugar, pero también (...) desde una óptica positiva (...) chicos que han logrado realizar aprendizajes interesantes desde su, no quiero usar el término discapacidad, desde sus *capacidades disminuidas* han logrado obtener aprendizajes (...) integrarse (...) beneficioso para los chicos sordos y cuán positivo fue para los chicos que oían normalmente, la integración, la ruptura de prejuicios (...). Mi visión de la *inclusión educativa (...)* el nosotros tiene que incluir a todos.”

Respecto a estas consideraciones, lo primero que nos surge continuando la línea del análisis, es pensar: ¿cuán conscientes somos de una definición?, en esto de que: ¿sabemos o no de inclusión?, en la percepción docente respecto a la propia formación en pos de esa inclusión. ¿Qué queremos decir con esto? Expresar que a nuestro entender, más allá de las definiciones teóricas, o de la formación realizada específicamente en *discapacidades* -ahora nos referimos al término en plural, como un modo de resaltar la diversidad del mismo, y el frecuente acotamiento de esa imagen- no es determinante la formación específica, ni es esa la única manera posible de entender, compartir y *construir filosóficamente el concepto de inclusión*. Es indudable la formación, -conocida por nosotros- y la experiencia de esta docente, al igual que el resto de los entrevistados. Lo que varía, en este caso es la construcción desde este concepto, -que expresa en el último enunciado citado- a través de esa



*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

experiencia. Construimos un cuerpo teórico como profesionales de la educación a través de la investigación acción, y de nuestra praxis, como principios básicos de la investigación educativa.

Respecto a la expresión “*capacidades disminuidas*”, resulta curioso que es coincidente a la definición etimológica de discapacidad, no la social, siendo esto también, un indicador de posicionamiento, *percepción* no percibida por la docente, a nuestro entender.

Ese último fragmento mencionado: “el nosotros tiene que incluir a *todos*” indica un posicionamiento docente que es también paradigmático.

A la pregunta sobre *integración* educativa responde. “...la entiendo desde *los vínculos que deberían generarse entre jóvenes y adultos que comparten un espacio educativo.*”

Hace uso del concepto de “alteridad” para fundamentar el concepto, en el entendido de que se trata de que los vínculos son bidireccionales que “se retroalimentan, sino no es alteridad (...) cómo los españoles veían a los indígenas como “los otros”, nunca como “nosotros””

No define un concepto de *integración* adecuado a nuestro foco/marco, evidenciando el desconocimiento de esta concepción del término, que recoge ideas del paradigma biológico y se basa en el déficit, desde esa mirada de minusvalía, como bien describió nuestro cuarto entrevistado.

No obstante, realiza una reflexión sobre el concepto propiamente dicho, en el que rescata valores positivos como la “alteridad”, visto desde el paradigma de derechos en el cual también se posiciona desde la crítica en “los otros” y “nosotros”, expresiones que determinan la participación y vulneración de los colectivos minoritarios. Una visión similar pudimos apreciar en E.1, casi sobre al final de la entrevista en donde referido al principio de universalidad, resalta la importancia de defender el “todos”, que es lo que se está vulnerando.

Respecto a la pregunta de los paradigmas E.7, no identifica la correspondencia con los conceptos en cuestión, pero hace expreso este reconocimiento, lo cual la coloca en una coherente *percepción* sobre sus conocimientos y sobre sí misma, en torno a esta temática.

En nuestra entrevistada 8, respecto a la pregunta sobre *inclusión* aporta lo siguiente: “Un *intento* que se está haciendo de poder integrar personas que antes quedaban excluidas de nuestro sistema, con todo lo que ello implica. (...). Creo que lo que se está intentando hacer es eso *una integración, unir personas distintas en una clase* tratando siempre de haber un *marco común*, una media donde se tienen más en

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

cuenta las *necesidades* de la *media* que de las personas particulares, o de algunas (...) *personas especiales* podríamos decirles, entre comillas porque en realidad especiales somos todos, ¿no?”, (risas). Nuevamente agregamos preguntas: “a nuestro sistema”, ¿sería, el sistema de *nosotros*? Intenta definir el concepto de inclusión desde la crítica, tal como vimos en nuestro primer entrevistado, pero difiere con este en la mirada y la no distinción de ambas concepciones analizadas, evidenciada al principio de su discurso al utilizar el término “integración” en la pregunta referida a la inclusión.

De todos modos, en la respuesta a la pregunta sobre integración, emerge también la idea de una minoría que debe ajustarse a una “media”, que no la contempla. En esa crítica establece algunos conceptos cuestionando esto del “marco *común*”. Es interesante de ver como aparece nuevamente la palabra *común*, en ese reconocimiento implícito de las relaciones hegemónicas entre las mayorías y las minorías vulneradas, concepto que retoma más adelante en el desarrollo del discurso en otras expresiones, tales como: “...se hace desde nuestra postura (...) *nosotros* -paradigma de antropocentrismo fuerte- integramos a *ellos*, definimos sus necesidades (...) lo mejor (...) los métodos. (...) no se tiene en cuenta la voz de los que tienen que ser tenidos en cuenta.”

También establecemos, a los efectos del diálogo conceptual, una analogía entre las dicotomías criticadas respectivamente por las entrevistadas 7 y 8, en las expresiones: *nosotros - los otros, y nosotros - ellos*.

Hasta aquí en E.8 da cuenta de reconocerse en una postura desde los derechos cuestionando el paradigma antropocentrista. Pero la entrevistada, -como ha ocurrido con otros informantes, y develado en este análisis-, evidenció en su discurso otra postura, tampoco percibida por ella misma, -ya que la realiza aun desde una defensa acérrima y desde la crítica filosófica-, y se muestra en las expresiones: “*personas especiales* podríamos decirles, entre comillas porque en realidad especiales somos todos, ¿no? (risas) (...) todo es pensado desde las *personas que no tienen ningún problema*.” Aquí subyace el modelo biológico, cuestionado desde el paradigma de derechos en sus concepciones de: “especial” y “problema”.

La utilización del término *especial* es percibida al instante por la entrevistada, y como tal cuestionada de forma autocrítica, lo cual ocasionó esas risas, a sabiendas seguramente, que íbamos realizar la crítica correspondiente a tal expresión. Sin embargo, no parece cuestionarse la palabra *problema*, pues adhiriendo a la definición de salud de nuestro marco (p.11), y así como cotidianamente escuchamos, podríamos acordar en decir coloquialmente: “problemas tenemos todos.”

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

Respecto a la pregunta de la correspondencia paradigmática, recordemos que utilizó ambos conceptos como “sinónimos”. También sucedió que esta pregunta no fue formulada de forma clara. Se entendió que ya había sido contestada en la cita donde refiere al paradigma antropocentrista. Pues creemos, que esta consideración responde a la percepción que E.8 tiene en torno a cómo está posicionada la formación en función de la inclusión. Lo cual también nos lleva a presumir que considera que la inclusión responde a un paradigma opuesto. Ahora bien, nos es imposible afirmar qué paradigma maneja en torno a la integración, a pesar evidenciar una no distinción entre ambos conceptos, ni de haber mencionado el modelo biológico.

En la siguiente expresión subyace nuevamente este modelo que reforzó y aún refuerza la idea de *dificultades de aprendizaje*, haciendo foco y colocando el problema únicamente en el individuo que para este modelo, presenta un *déficit*:

“Cuando vos hacés esa pregunta del paradigma (...) sería *imposible responder* esa pregunta porque *no hay un paradigma (...) los que nos formamos hace 20/30 años ni siquiera tuvimos un taller de dificultades de aprendizaje (...)* todo lo que se está haciendo son intentos (...) que pueden contar con el *profesionalismo docente (...)* pero en muchos *la persona no está capacitada (...)* se hace desde nuestra postura (...) definíamos, el *equipo multidisciplinario...*” identifica esto como el gran problema que tiene la educación, que no se le da voz a los involucrados viniendo todo definido (necesidades, metodología) por quienes muchas veces desconocen una determinada realidad” Sobre el final realiza críticas hacia los problemas de accesibilidad físico edilicia: “rampas y baños de “discapacitados””, también emerge en la palabra *discapacitados* un indicador respecto al paradigma.

Esta selección de fragmentos sobre la percepción de la inclusión de la entrevistada, postulan la identificación de tres obstáculos sobre la inclusión, uno referido a las carencias en la formación en la cual entran en juego el diseño de la misma mediante las políticas educativas que lo realizan, pero que realza el *profesionalismo docente* en la temática, otro enfocado en el medio y las barreras que este ofrece, y otro más autocrítico en la cual se reconoce que en esa relación de poder docente - estudiante, es el equipo docente *multidisciplinario* quien determina las necesidades de este último. Posicionándonos desde nuestro rol docente, valoramos como importante el reconocimiento en esta última reflexión.

### **8.2.2. Segundo eje de análisis – Formación, saberes y abordaje en inclusión Educativa de los docentes de formación docente.**

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

Analizaremos dentro de este eje:

A los efectos de la organización del estudio, queremos explicitar que en este eje, nos remitiremos a analizar los elementos relacionados a las categorías de análisis seleccionadas, más allá que consideremos que existe una alta probabilidad de que emerjan elementos que aporten al análisis de otros ejes, fundamentalmente de corte paradigmático. Aspecto sobre el cual consideramos, que ya surgieron suficientes elementos para el análisis. Por lo cual, no haremos eco de expresiones o indicadores que no resulten pertinentes, salvo que aflore algún aspecto de tal relevancia que nos sea imposible obviar. Esto en virtud de no ser redundantes, en el entendido de que a estas alturas, hay ciertas cuestiones que resultan evidentes tanto a nuestros efectos como investigadores, así como a los efectos del propio lector.

Es en otro sentido, para una mejor comprensión del trabajo, que vamos a establecer algunas aclaraciones respecto a este eje en torno a los objetivos planteados.

Como tal precisar que la inquietud principal sobre el objeto de estudio, investigar sobre las carencias en inclusión en nuestra formación, nos remite en primera instancia a indagar sobre los saberes que poseen los formadores en la temática, lo cual incluye sus experiencias personales, las estrategias que desarrollaron y la formación profesional personal en el tema; y en una segunda instancia analizar cómo estos docentes abordan la temática de la inclusión educativa dentro del instituto, si es que la abordan.

Esto implica identificar en todos sus saberes al respecto de sus experiencias significativas referidas a situaciones de inclusión dentro de sus aulas y sus percepciones sobre las mismas, las estrategias que desarrollaron para llevarlas a cabo, los conocimientos en torno al marco teórico, conceptual y legal en inclusión y discapacidad, y como esto de alguna manera, se “repica”.

En el entendido que investigar sobre estas cuestiones, es fundamental para constatar las posibilidades de los docentes de la formación en pos de “aportar a la inclusión” desde su rol dentro de formación docente, mantendremos la organización de los ejes, aunque a la luz de las entrevistas ya estemos comenzando a percibir, que en algunas de estas sub categorías los aportes de las mismas resultan poco significativos.

Las **experiencias personales y las estrategias** para hacer efectiva la **Inclusión Educativa llevadas a cabo** por los entrevistados en su carrera docente.

En términos generales de nuestros entrevistados analizados, y como ya esbozamos, se evidencian muy pocas experiencias personales respecto a situaciones de inclusión. Ahora bien, el *poco* o *mucho* es relativo siempre, ya que para hacer este tipo de

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

valoración hubiese sido necesaria una investigación cuantitativa, -algo que tal vez podamos agregar a nuestras proyecciones-, pero que no es el corte de esta investigación.

Sin embargo, desde en el análisis cualitativo, -aun sin haber indagado específicamente mediante el cuestionario-, emerge el dato sobre los años de experiencia docente de los entrevistados, y podemos decir que cuatro de los cinco seleccionados para este análisis, ejercen la docencia desde hace más de veinte años, como bien declararon en su discurso, salvo el entrevistado cuatro que en medio de su relato, se declara como estudiante en la “década de los 90”, por tanto podemos presumir que ronda los quince años de docencia. Pues bien, este último es quien describe la mayor cantidad de casos de inclusión en toda su carrera, siendo un total de cinco, en lo que fue la entrevista más extensa de las diez que realizamos. Por lo que entendemos, desde el propio análisis cualitativo que para que resulten casos o experiencias medianamente significativas, para que representen un aporte sustancial a su propia formación, es necesario que se trate de un cúmulo de casos relevante desde lo cuantitativo, o eventualmente que hayan estos, significado o resultado relevantes desde la percepción que el propio docente entienda o manifieste.

Es en tal sentido, que debemos establecer básicamente esas percepciones, ya que la cantidad de casos es efectivamente escasa, respecto a los años de experiencia, como ya explicitamos. Decir también, que no es un dato que nos sorprenda en el entendido que se encuentra dentro de lo “esperable”, ya que pensada la inclusión educativa, desde el foco de la discapacidad y su “eterna” exclusión, nos remite a una realidad observable habitualmente, de casos de docentes que difícilmente se encuentren ante situaciones de inclusión en sus aulas. No obstante, estas experiencias aunque “pocas”, pueden resultar muy significativas.

En ese sentido expresaremos nuestras percepciones respecto a lo que nos “demuestran” nuestros entrevistados, y reconocemos como tal que parte de este análisis será con un tenor tal vez un tanto descriptivo, ya que hemos decidido incluir expresamente algunas declaraciones dentro del cuerpo del análisis, para traspasar también al lector, la posibilidad de visualizar tales percepciones.

Comenzando con nuestro primer entrevistado, respecto a su propia experiencia ante situaciones de inclusión, nos recuerda que su principal experiencia como docente es como formador en institutos de formación docente, lo cual inmediatamente nos lleva a reflexionar que en este nivel terciario las experiencias se reducen, dado que el “filtro” de exclusión se da en los niveles de primaria y secundaria. De todos modos, existe

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

también una “percepción general” en este nivel terciario de la formación, que expresa que “cada vez se presentan más casos de dificultades de enseñanza y aprendizaje. “ El docente percibe y valora de forma negativa sus experiencias, aunque no refiere a ningún caso concreto. Lo manifiesta de la siguiente forma: “...los más fáciles de detectar (...) dislexia, (...) para alguien que no tiene formación”. Lo percibe como una mala experiencia y lo fundamenta en un modelo educativo que a su modo de ver condiciona, -y casi determina- la formación y el sujeto que pretende “reproducir” (agregamos). Expresa que: “el plan de formación docente ya definió un modelo docente, (...) que puede aprender de memoria una cantidad de hechos (...) los puede ordenar y que habla bien, (...) realiza una cierta rutina para poder transmitir conocimientos. (...) El formador de formadores ya tiene en su cabeza el imaginario del docente y hay que trabajar sobre esos puntos,(...) Para hablar de inclusión real, podrán haber políticas pero si no trabajamos la formación docente que es la clave (...) de los docentes futuros...”-concluye colocando el foco en la formación.

Por otra parte el entrevistado 4, relata su experiencia en primaria sobre cinco casos en total, y manifiesta a priori haber tenido experiencias de “*alumnos diagnosticados*, atendidos, con apoyo externo y felizmente siempre con un diálogo permanente”, relatando cinco casos, entre los cuales identificamos: tres de ellos con diagnóstico de “altas capacidades”, un caso de dislexia, y otro caso de discapacidad motora “que no le impedía caminar (...) una miopía muy avanzada”. En este último caso describe que la inclusión se dio de manera adecuada, sin evidenciarse dificultades de relacionamiento, ni de aprendizaje manifestando E.4: “en lo que tenía que ver con sus capacidades intelectuales, era una de alumnas más aventajadas del grupo”. Respecto al caso de dislexia refiere a que: “era una alumna de 6to. (...) tenía una computadora con programas que leían por ella, y tenía logros tanto en la escritura como en la evidencia de haber comprendido lo leído que no la apartaban (...) de la norma, sí era una disminución en sus capacidades, pero estaba sobrellevada perfectamente, eso me pasó en términos generales con todos los alumnos disléxicos que me pude encontrar (...) que fueron muchos (...) *buenas experiencias*” No se expresa de forma tan positiva respecto a tres casos que relata sobre alumnos con “altas capacidades” respecto a los cuales sostiene que no son “visibilizados” habitualmente como “aspecto de la diversidad” ante la “inexistencia de políticas educativas”. Describe estos tres casos con mayor detenimiento, lo cual nos hace percibir una sensibilidad mayor frente a estos. A groso modo, un niño que fue promovido de 3o. a 5to. con un diagnóstico de “alta capacidad asociada (...) a una hiperactividad y un conjunto de conductas disruptivas

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

en el aula”, también comenta respecto a este caso una situación familiar muy compleja, otro trataba de una niña de la cual refiere a que a veces “sobre todo las niñas”, pasan desapercibidas, luego refiere a una niño con una “alta capacidad específica en el cálculo matemático” que concurría a un centro privado específico, además de la escuela. Se diseñó para este “una adaptación curricular que fue mermando.” Lo describe con una “profunda vulnerabilidad emocional, muy sensible a la crítica, y con una casi nula tolerancia a la frustración”.

El entrevistado relata con mucha naturalidad los casos, lo cual nos parece un enfoque válido, dado que no pretendemos, a pesar de nuestra subjetividad en la temática, -la que nos movilizó a este estudio- un enfoque “drástico”, y mucho menos uno subestimante o compasivo, vale aclarar. Sí entendemos como necesaria una sensibilización, no “sensiblería”, al decir de Meresman (2013), en el entendido del término como un acercamiento a las situaciones y también una reivindicación y reconocimiento desde la propia vulneración del derecho a la inclusión.

En tal sentido, se percibe en E. 4 una sensibilidad y un interés mayor de la diversidad, -totalmente lícito, desde nuestra apreciación- ante los casos de altas capacidades evidenciada también en su relato al comentar: “a mí el tema de *la alta capacidad me interesa muchísimo*”, y al seguir comenta que realizó un posgrado sobre esta “especificidad.”

Nuestra entrevistada 5 describe de forma muy significativa y emotiva sobre dos tipos de experiencias, primero un relato sobre su trabajo en UTU a nivel de planeamiento: “en una comisión para hacer cumplir la ley 18.651 (...) la mayor dificultad que tengo es con la gente que está en el equipo de educación inclusiva. (...) porque discriminan muy bien los que tienen discapacidad, o *los con discapacidad de los sin discapacidad*, y a veces es sin discapacidad porque no tienen un diagnóstico y el régimen de inclusión educativa es: acredito lo que sabe pero no se percibe que a veces es una situación y no una condición que afecta determinado desarrollo en determinado momento...(...)”

Luego prosigue con casos concretos: “...he tenido alumnos en primera infancia, en primaria, en las diferentes edades, en secundaria he tenido menos, en UTU sí, tuve más. No sabemos en esto de la comisión si es un imaginario que la UTU recibe más que secundaria o no, pero bueno, como docente de aula he tenido más en UTU que en secundaria (...) eso que (...) he estado mucho menos tiempo. Y en formación docente, lo que tengo es vulneración educativa.”

Es evidente la percepción de la docente respecto a sus vivencias, las cuales identificamos como significativas, tal como hace expreso con gran énfasis en su relato,

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

desde su primer experiencia: “*lo que me marcó más, y me desestructuró, y me rompió la cabeza* fue la primera: X (niña) de cuatro años con autismo, me costó vincularme (...) no hablaba, no respondía a ninguna consigna, tenía disminución auditiva” pero la docente logró establecer un vínculo que la “marcó” positivamente.

Describió posteriormente otro caso de Y (niño) con parálisis cerebral, que se desplazaba en triciclo, agregando que “un papá de otro niño le hizo una mesita para el triciclo (...), logró hablar” y muchas otras cosas. Ambos niños compartían el mismo grupo de nivel 4 inicial. Emergen algunas estrategias para el abordaje de situaciones de discapacidad, muchas de las cuales conocemos como estudiantes, que hemos compartido aula desde ese rol con esta docente, en la asignatura familia y contextos socioeducativos.

La docente muestra una gran satisfacción ante los logros en el relato, y hace énfasis en el aporte y aprendizaje personales ante estas vivencias.

La entrevistada 7, relata también dos tipos de experiencias, una ya mencionada de integración en un campamento, la cual entiende “desde una óptica positiva” (...) chicos que han logrado realizar aprendizajes interesantes (...) integrarse (...) beneficioso para los chicos sordos y cuán positivo fue para los chicos que oían normalmente, la integración, la *ruptura de prejuicios*.”

Relata que “se enviaba a esos chicos a la escuela, y bueno el docente hacía lo que podía.” Frente la temática se aprecia una “sensación de evolución positiva”, que revela E.7 respecto a ese momento que describe, manifestando que “antes no era común ver las intérpretes de L.S.U. en las instituciones educativas, hoy día es muy común que vengan las intérpretes a elegir sus horas.”

Luego describe una experiencia individual que la marcó negativamente: “este chico era sordomudo lo recuerdo como una experiencia no sé si dolorosa, pero que me sacude la conciencia (...) porque 25 años atrás no se hablaba de inclusión”. Trae el recuerdo de esa época anterior, y ese caso puntual diciendo que: “lo tiene muy presente”, que era “un desafío, un compromiso, *un dolor muy grande no poder ayudarlo* porque *no tenía la formación*.” Lo vivió como “una experiencia que (le) dejó un vacío ético de sabor amargo, de no poder trabajar como era debido” (...), prosigue: “después no tuve en la clase *chicos así con problemas*.”

Observamos en estas expresiones una percepción muy negativa de esa experiencia y hasta compasiva, como una imagen “dolorosa”, que a nuestro entender, se asocia y liga tan fuertemente a la persona, en lugar de a la situación, que resulta muy difícil de



*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

desprender, visualizando ese “problema” a la persona, en lugar de a las barreras que el medio establece, a pesar de identificarlas.

Nuestra entrevistada 8, relata: “tuve discapacidades motrices (...) cuadriplejia (...) chicos con asperger (...) ciego (...) sordomudos (...) déficit atencional modificado porque tenía dislalia, discalculia, y algo que me lo explicó la psicóloga a nivel visual.”, prosigue: “a mí se me dificulta mucho porque filosofía va al pensamiento abstracto, entonces si no das mucho ejemplo de la vida cotidiana”.

Respecto a su percepción expresa: “siempre son sumamente enriquecedoras, uno termina generando un vínculo muy lindo con *ellos* (...) yo soy muy autocrítica siempre me quedo con que yo podría haber dado más, si yo me hubiese formado de otra manera y si existiera un equipo, y si dieran cursos (...) podíamos haber tenido otros logros, igual fue muy lindo porque uno de mis alumnos asperger está haciendo formación docente (...) *cada vez que lo veo siento que no hicimos las cosas tan mal, pero igual no sé hasta qué punto.*”

Cuenta que tuvo un alumno ciego que después del liceo tuvo muchas dificultades para ir a la universidad porque: “la ciudad está hecha para videntes (...) acceso a los materiales, los problemas que tenía para grabar la clase, incluso hasta con los propios compañeros, el compañero no puede hablar a los gritos, o no muy cerca de él (...) para corregir *cierta resistencia de algunos docentes para corregirle.*”

Luego cuestiona el hecho de que a veces se los subestima facilitando su pasaje de grado, como algo que le genera “fastidio” y relata como “*la pedagogía del pobrecito.*”

Acordamos con que esta tendencia existe en nuestro sistema educativo, y tiene relación directa con el paradigma biológico de subestimación, tal como ya hemos fundamentado, y el sitio donde la propia docente sin percibirlo, a lo largo de su discurso se posicionó.

En tanto a las consideraciones generales sobre esta categoría, reiteramos nuestra sensación de carencia en torno a las estas experiencias, y un casi nulo desarrollo de estrategias. Sí, un detalle descriptivo, pero poco alentador en algunos casos, o la crítica respecto a lo que no se pudo, o tal vez con un énfasis mayor sobre ello. Destacamos la percepción positiva y significativa desde la experiencia, de la entrevistada 5, como ya expresamos.

***La formación profesional y conocimientos en Inclusión Educativa de los formadores***

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

En este apartado nos remitiremos a la formación específica en temas relativos a inclusión y/o discapacidad y al análisis de conocimiento frente a los conceptos específicos indagados, razón por la cual el mismo se volverá aún más sistemático.

E.1 manifiesta haber asistido a: *“algún seminario, pero básicamente muy autodidáctica, lectura.”* No hace mayor referencia -sí algo más adelante- al proyecto de inclusión que él mismo lleva a cabo desde la coordinación con los estudiantes, en esa instancia, que nos consta es la que en otras ocasiones ha definido como significativa. Creemos que vale comentarlo.

E.4 relata sobre *un seminario cuando era estudiante de magisterio en la década de los 90*, que aunque ya detallamos en otro eje, comentamos este que se llamaba “espacio, tiempo y afectividad en el aula”, se trataba de un seminario a distancia, sin profesor, con fichas de trabajo y que según E.4: “no brindaba la más mínima formación para atender a la diversidad.” También describe que hizo *un posgrado* por la O.E.A. a distancia de una Universidad de Madrid, el cual describe “con trabajos parciales y presentación de proyecto final.”

Entendemos que no tenemos ningún elemento como para evaluar o valorar tal formación, pero nos resulta llamativo al análisis la diferencia en torno a la percepción del entrevistado con respecto a la dicotomía entre ambas formaciones específicas recibidas. La primera claramente identificada con el modelo de integración, y esta última, realizada para otro contexto, también a distancia, que le otorgó el “diploma de *experto universitario en diagnóstico y atención de alumnos con alta capacidad*”, le dejó una visión más positiva.

E. 5 sobre su formación en educación inclusiva responde que hizo *un curso del MEC de “organización de maestros y padres de personas con discapacidad (...) de unas 100 horas (...)* pero sólo sentí que me dieron estrategias didácticas lo demás lo fui construyendo. Después fui a seminarios, charlas, encuentros pero (...) no me especialicé en ninguna (...) como siempre he tenido chicos con discapacidad visual (...) discapacidad auditiva (...) autismo (...) asperger (...) tenía hasta un 25% de chicos con diagnóstico diferentes, y sí era desafiante (...) *uno busca las herramientas probando (...)* nunca encontré una maestría que mirara desde lo que yo entendía que era la educación inclusiva, encontraba curso de especialización en una red específica de discapacidad (...) una sola, sí *hice una especialización en vulnerabilidad educativa* que aborde las situaciones de vulneración por problemas de salud como una unidad más (...) fue cuando tuve la oportunidad de formarme (...) era un año y medio en una sola

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

área y era para la educación especial pero no es lo que yo quiero hacer(...) yo quiero seguir trabajando en el área común pero en inclusión educativa”

Relata que tuvo que formarse de manera *autodidacta*, *investigar* mucho sobre el tema: “muchas lecturas, mucho pensar, mucho probar, mucho disfrutar y lograr muchísimas cosas con “X”, la niña con autismo sobre la cual ya relaté.

Rescatamos de su relato justamente esto último de identificar, más allá de las carencias formativas, la posibilidad docente a habilitarse a ser autodidacta, que en gran medida sostenemos que es la mejor oportunidad que nos puede brindar la educación, y fundamentalmente la profesión docente.

E.7 en su respuesta expresa que *asistió al instituto a una de las jornadas que fueron parte del proyecto de inclusión*, lo que resalta como “muy interesante”, pero manifiesta no haber recibido otra formación “lamentablemente”.

E.8 expresa: “no, *solo charlas, y todas surgieron cuando tuve algún alumno*, desde la necesidad, desde el interés”

Respecto a las preguntas correspondientes al marco legal declaran conocerlo y detallan: el entrevistado 1, docente de Pedagogía que lleva adelante el proyecto en el instituto, a lo cual también realiza comentarios positivos, a favor del Informe Alternativo; y la entrevistada 5, que recordemos trabaja en otro ámbito en pos de la reglamentación de la ley 18651.

En tanto E.8 declara haberlo recibido en una coordinación, y que para el colectivo docente fue: “algo woow, no sabíamos que existía”- no da ningún detalle a cuál normativa se refiere.

Los demás expresan directamente no conocerlo.

Respecto a los conceptos sobre los que se indagaron los docentes evidenciaron muchas confusiones, incluso E.1 que ha tenido vinculación a estos conceptos -algo que nos resultó llamativo- manifestando que respondían, en la mayoría de los casos desde el sentido común. Esto llevó a respuestas muy diversas, en algunos, acertadas respecto a nuestro marco, -en una minoría de los conceptos debemos decir- pero no reconociendo a pesar del acierto en los mismos el fuerte peso teórico específico de algunos de ellos ante la inclusión, salvo en los casos de los entrevistados que han tenido mayor vinculación con la inclusión en las instancias y los ámbitos que ya mencionamos. Fundamentalmente la entrevistada 5, fue quien respondió de forma adecuada a nuestro marco en casi todos ellos.

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

Una respuesta interesante de E.8 frente a la pregunta sobre adecuación curricular: “una fantasmada que inventó el consejo para lavarse las manos y delegarle más trabajo al profesor que no tiene las herramientas para hacerlo”

Subyace claramente en esta expresión una concepción docente que a estas alturas, nos resulta bastante habitual, como “la forma” en que los docentes “viven la inclusión”, es decir: como una carga.

**El abordaje sobre Inclusión Educativa en formación docente, desde los formadores**

Respecto al abordaje sobre Inclusión Educativa en nuestra formación primero precisar que desde la currícula existe un Seminario de dificultades de aprendizaje con una carga horaria de 30 horas anuales. En primer lugar cuestionar, no solo la evidente carencia desde lo cuantitativo, sino también, y aún más importante para nosotros, -desde el paradigma al que adherimos-, es su cualidad en torno a la concepción de “dificultades de aprendizaje”, que responde al paradigma biológico en su entendido de colocar el foco en el sujeto aprendiente y verlo desde las dificultades, esa es la concepción pedagógica sobre las personas con discapacidad, como ya hemos fundamentado fuertemente.

En otro sentido, no menor, y volviendo sobre el abordaje, expresar que en la planificación de nuestro trabajo, esto pretendía ser un apartado donde se analizara pormenorizadamente las distintas formas de abordaje del tema en el aula, desde la currícula, desde la libertad de cátedra, desde distintos enfoques, desde las consideraciones y recomendaciones a los estudiantes sobre sus prácticas, y desde otras instancias de enseñanza y aprendizaje, y de participación.

Pues a la luz de las respuestas recibidas, debemos establecer que el abordaje en torno a la Inclusión Educativa, no “merece” tal apartado, no nos puede llevar más de dos párrafos. Que tuvimos que rediseñar este trabajo e incluirlo junto con el segundo eje como una subcategoría.

Sobre la formación agregar que el hecho de considerarla desde la especificidad en las demandas ya indica una postura. A lo que nos referimos, acordando en tal sentido con E. 5 que lo mencionaba, es a abordar la inclusión, no como especificidad, como un abordaje necesario, que transversaliza a todas las áreas disciplinares. Algo que hasta el momento escasamente solo lo han llevado a cabo en el instituto dos de los docentes.

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

Otro aspecto a mencionar, es acerca de la pretensión de trabajar la inclusión de forma “amplia” sin mencionar la exclusión de las personas con discapacidad, y a la vez la afirmación realizada por la mayoría de los entrevistados de que “no tienen formación”, evidencia una ambigüedad. Hablar por un lado desde el concepto de “escuela para todos” (L.G.E.), y pensar en una formación específica, resulta contradictorio. Dado que si recordamos además –tal como mencionamos-, los años de ejercicio de la profesión de los entrevistados, podemos reconocer en todos, la amplia formación y experiencia con la que cada uno de ellos cuenta. Identificamos la percepción sobre su propia formación, como una barrera de inhibición. El temor a habilitarse a abordar la temática, a incluir esta perspectiva de inclusión, una perspectiva de derechos.

Esto evidencia curiosamente, frente al análisis, la dicotomía dialéctica entre ese “no tenemos herramientas” que escuchamos durante la mayoría de las grabaciones, y escuchamos a diario -agregamos- y esa “prácticamente nula” implementación para instalar la temática de la inclusión dentro de la formación.

Comentaremos en síntesis, que la experiencia más significativa dentro del instituto ha sido el proyecto mencionado llevado a cabo entre estudiantes de Primera Infancia y el docente de Pedagogía, y con participación conjunta de la docente de Familia y Contextos socioeducativos en alguna instancia, y el abordaje desde su asignatura en el aula.

## **9. Conclusiones:**

Bien, llegó el momento de establecer algunas conclusiones momentáneas, provisorias, parciales, revisables y demás, en el entendido de intentar darle un carácter científico a nuestra investigación.

De ser cautos, precavidos, de aspirar a la objetividad, de abstraerse y reflexionar sobre estas conclusiones. Y ¡cuán difícil nos resulta!

Cuánto quisiéramos expresar que nos equivocamos en las hipótesis, que estábamos tan alejados de la realidad, que lo que nos planteamos era una locura y volver de nuevo a nuestro rol de investigadores, y esbozar suavemente nuestras conclusiones.

Expresar entonces que efectivamente pudimos constatar:

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

- Que la amplia mayoría de los docentes que trabajan en formación docente, no se posiciona en el paradigma de derechos en torno a la Inclusión Educativa.
- Que el posicionamiento en los paradigmas tradicional y biológico, frente a la Inclusión Educativa y frente a la discapacidad, no es percibido por ellos.
- Que su formación y experiencia respecto al tema es escasa y percibida como negativa.
- Que el abordaje sobre inclusión es prácticamente nulo.
- Que el principal problema no es la escasa formación, sino la percepción sobre esta, y sobre la inclusión propiamente dicha, es decir paradigmático.

Pues más allá de los derechos, estamos ante una realidad, que demanda que se consideren, se aborden, problematicen y se propicie la construcción de este cuerpo de conocimiento.

Resulta urgente revisar, deconstruir y problematizar el concepto de *común*, vinculado directamente a *normalidad*, y relacionarlo con algunos conceptos como *parcialidad*, *mayoría* y consecuentemente con *exclusión*. *Instalar una ruptura epistemológica.*

Ello, aunque resulte paradójico, como disparador del análisis a la hora de pensar la inclusión de niñas y niños con discapacidad, en la *escuela común*.

En cuanto a pretender condiciones en educación -en esto de la preparación de las instituciones y los actores- consideramos como actores de la educación, que sí debemos de aspirar a esas óptimas condiciones, de exigir las en los ámbitos que correspondan, y de hacerlas cumplir desde las políticas educativas. Pero no van las políticas, ni la teoría, a garantizarnos ninguna inclusión.

Aprenderemos a incluir “sobre la marcha”, en la participación, en la práctica, en la dialéctica y en el diálogo, en la intersubjetividad y la problematización, desde una epistemología pluralista, desde la complejidad y la simplificación, desde el ensayo y el error. Solo se puede aprender a incluir, incluyendo...

*Cuando entendamos que tal vez las hermanastras de Cenicienta no eran tan malas, ni tan feas como en la película, y que Cenicienta tal vez no era tan linda, y no era tan buena.*

*Y que tal vez si se empezaban a mirar bien no eran tan distintas y podían compartir muchas cosas, y entender que el problema no era de ninguna de ellas.*

*Y que al final, después de tanto cuento, ya sabiendo que el príncipe no existe, ni los castillos tampoco, al fin poder entender que tal vez el problema:*

*El abordaje de la Inclusión en las carreras de formación en educación: Paradigmas y estrategias. La discapacidad, una perspectiva de exclusión.*

*El problema no era más que un zapato...*

## **10. Proyecciones:**

Nos proyectamos una investigación futura hacia tres niveles:

- Primero, en torno al análisis de las entrevistas ya realizadas.
- Segundo, en continuar la búsqueda de estrategias en pos de derribar otros aspectos que obstaculizan la inclusión educativa.
- Tercero, indagar en la búsqueda de datos cuantitativos sobre el abordaje en la formación.

## **Referencias bibliográficas:**

Barbagelata, N. (2003): Lo extranjero: entre la atracción y la repulsión. En: *Educación y alteridad, Las figuras del extranjero*, Textos multidisciplinares, Coedición Noveduc y Fundación CEM, Colección Ensayos y experiencias, México, 2003, p.74.

Cabrellas, I y otros. (2007): *Ritmos infantiles, tejidos de un paisaje interior*. Octaedro, p.31

Fernández, A (2007): *Epistemología y Educación*. Paidós. Bs.As. Argentina

Fernández, L. (1994): *Análisis de las Instituciones Educativas*. Paidós. Bs.As. Argentina.

Meirieu, P. (1991): Ética y pedagogía. *La opción de educar*. Ed. Octaedro. Bs.As. Argentina

Meresman, S. (2013): La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. Una sensibilidad sin sensiblería. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF*

Ley general de educación 18437 (2009)

Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York, 2006.

López Merelo, M. (2012). *La escuela inclusiva: construyendo comunidades de convivencia y aprendizaje*