

Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible

Inclusive education in Uruguay: a possible revision

Andrea Viera e Yliana Zeballos
Autor referente: aviera@psico.edu.uy

Universidad de la República

Historia editorial

Recibido: 07/06/2014

Aceptado: 01/10/2014

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo realizar una revisión crítica de algunos documentos nacionales y textos académicos sobre las políticas de inclusión educativa en Uruguay. Se parte de los diversos significados y acepciones que tiene el término inclusión educativa, entendiendo que la misma debe brindar apoyo a la población de estudiantes más vulnerables ya sea por razones culturales, sociales, económicas o por su condición de discapacidad. Considerar la diversidad como parte de lo humano conduce a pensar en una educación en y para la diversidad, esta concepción de educación debe constituir el centro de la política educativa y el Estado deberá garantizar los recursos necesarios para su implementación. Se analizan algunos documentos del marco normativo internacional sobre inclusión social y

educativa. Considerando que estos documentos refieren a la educación inclusiva como un derecho humano fundamental. Aún existe una gran distancia entre los discursos y las posibilidades efectivas de ejercer el derecho a la educación por parte de los niños en general y con discapacidad en particular. Uruguay mantiene en la actualidad un sistema de educación segregada, donde la situación educativa de los jóvenes con discapacidad hace figura y representa un gran desafío. Para finalizar, se identifica a la formación docente como uno de los componentes primordiales para el desarrollo de una educación inclusiva. El desarrollo profesional de los docentes es en sí mismo una estrategia de cambio y un factor clave para los procesos de mejora e innovación educativa.

Palabras clave: Inclusión educativa; Discapacidad; Formación docente

ABSTRACT

This article aims to make a critical review of some national documents and academic texts on educational policies for inclusion in Uruguay. It begins with the various meanings and connotations that educational inclusion has, understanding that it should provide support to the student population most vulnerable either for cultural, social, economic or their disability. Consider diversity as part of humanity leads us to think of an education and diversity, this conception of education should be the focus of educational policy and the State shall ensure the necessary resources for its implementation. Some documents of the international regulatory framework on social and educational inclusion are analyzed.

Whereas these documents relate to inclusive education as a fundamental human right. There is still a wide gap between the discourse and the real possibilities of exercising the right to education of children with disabilities in general and in particular. Uruguay currently maintains a system of segregated education, where educational situation of young people with disabilities makes figure and represents a big challenge. Finally, identifies teacher education as key for the development of inclusive education. The professional development of teachers is itself a strategy for change and a key to process improvement and educational innovation factor.

Key words: Educational education; Disability; Teacher education

Una de las tendencias más fuertes de la nueva economía es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población, tal como indica Tedesco (2004). En este sentido, y a pesar de la serie de reformas que los países de la región (América Latina) realizaron en la década de los noventa en pos de lograr el acceso universal a la educación básica y el mejoramiento de su calidad y equidad, permanecen aún inequidades educativas significativas. Por otra parte, cabe señalar que en las últimas tres décadas ha aumentado de manera vertiginosa el acceso a la educación media y terciaria, lo cual resulta de suma importancia para la obtención de mayores y mejores oportunidades al ingreso del mundo laboral. Pero se debe puntualizar que en Uruguay la culminación de los estudios en el nivel secundario arroja mayores desigualdades entre grupos sociales

que el nivel primario. Las trayectorias educativas de los jóvenes distan de ser las deseadas debido a los altos niveles de extra-edad o desvinculación educativa.

En este contexto se vuelve prioritario superar la inequidad en la calidad de la oferta educativa y en los logros de los aprendizajes. Garantizar la permanencia y la continuidad en el sistema educativo y responder efectivamente a las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes es, en la actualidad de nuestro país, el mayor desafío.

El propósito de este artículo es plantear una revisión crítica de algunos documentos nacionales y textos académicos sobre las políticas de inclusión educativa en Uruguay.

Concepto de inclusión educativa

El término inclusión educativa tiene diversas acepciones y formas de representar la población a la que refiere o destinataria, por ejemplo, se pueden vincular a la discapacidad, la vulnerabilidad social o la universalidad de la educación (Mancebo, 2010). Se entiende que una propuesta de inclusión educativa en nuestro país debe abarcar y plantearse el apoyo a la población del estudiantado más vulnerable ya sea por razones culturales, sociales, económicas o por su condición de discapacidad. Asimismo, vale agregar que en el contexto de las situaciones de discapacidad, como algunos autores han argumentado (Aguilar, 2004; Ainscow, 2001; Giné, 2003), se debería propender a una “inclusión educativa” de los estudiantes diferenciándola de una propuesta “integradora”. Esto se fundamenta en la idea de que la respuesta educativa debe “flexibilizarse”. Es decir debe atender a la diversidad del estudiantado y apartarse de un patrón común o ideal de aprendiz, donde todos los estudiantes hacen la misma tarea, al mismo tiempo y de la misma forma. Cuando se hace referencia a la flexibilización curricular se destaca el carácter dinámico y flexible del curriculum. No

pretender adaptarlo para que funcione como un curriculum en paralelo, sino darle la movilidad necesaria para que los estudiantes aprovechen las oportunidades educativas de acuerdo a sus posibilidades.

Los procesos de homogenización constituyen un mecanismo de selección y expulsión que afecta a los más vulnerables. Considerar la diversidad como parte de lo humano conduce a pensar en una educación en y para la diversidad, ésta concepción de educación debe constituir el centro de la política educativa y el Estado deberá garantizar los recursos necesarios para su implementación.

En este sentido Mancebo y Goyeneche (2010, p. 27) señalan que hablar de inclusión educativa implica, entre otros, “la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores”. La inclusión educativa supone una particular perspectiva y acotación en torno a una noción más amplia de inclusión social. Parece imprescindible señalar que la inclusión educativa no es ni una didáctica ni una pedagogía específica, ni ningún tipo de instrumento concreto para trabajar en los contextos educativos.

Se entiende la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos, dentro y fuera del salón de clases. La perspectiva de inclusión social condiciona todas las prácticas pedagógicas en la medida en que impacta en la construcción representacional que tienen los diferentes actores institucionales. Así, estas construcciones con las que estudiantes, familias y docentes establecen su contrato

relacional y las múltiples fronteras que se instauran entre ellos, en espacios cada vez más complejos y de identidades híbridas, habilitan o inhabilitan la inclusión social en el ámbito educativo y hacen a las condiciones de educabilidad.

Por otra parte, la articulación de los términos social y educativo que adjetivan la inclusión, se fundamenta en la idea de que las problemáticas educativas y de aprendizaje no pueden pensarse en independencia de los contextos y de las condiciones sociales y culturales del aprendiz y de las que impone el propio sistema de enseñanza (Baquero, 2001). Siguiendo en esta línea de las relaciones que se establecen entre los conceptos de inclusión social e inclusión educativa, Mancebo y Goyeneche (2010) plantean que este último es heredero de la preocupación por la equidad educativa de los años 40 y 50. Desde entonces el discurso educativo y las políticas públicas abocadas a atender la equidad educativa han ido variando de acuerdo a las corrientes ideológicas predominantes en cada época. En tal sentido las autoras señalan que en los últimos setenta años el tema de la inclusión social y educativa ha sido reformulado de diferentes maneras, cambiando los acentos: garantizar el acceso universal a la educación primaria, el desarrollo de la Psicopedagogía para atender los problemas de aprendizaje, los cuestionamientos por la calidad de la educación, y los procesos de exclusión que ocurren dentro del sistema educativo formal.

En la actualidad la idea de la inclusión como forma de superar la exclusión se basa en la necesidad de una sociedad más justa y democrática. Según Aguerro (2007) la conceptualización de inclusión supera la idea de que es una nueva meta, o un nuevo proceso, para entenderse como la base de un nuevo paradigma en construcción.

En este sentido, para la autora, la unidad de cambio ya no es el alumno, ni el aula, ni la escuela, sino el sistema educativo como tal. El cambio, la innovación y la mejora educativa se entienden como un proceso sin fin que implica instaurar y sostener un proceso de reflexión permanente sobre la teoría y la práctica educativa, basada en el protagonismo de distintos actores sociales.

Marco normativo internacional sobre inclusión social y educativa

Los antecedentes internacionales se basan en considerar que la educación es un derecho de todos. Su reconocimiento jurídico aparece por primera vez consignado en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948). Con esta declaración se consolidó la idea de que la educación debe ser universal e igualitaria.

A partir de esto se realizan las siguientes reuniones internacionales cuyas declaraciones tuvieron importantes efectos en la legislación uruguaya: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 1989), la Conferencia Mundial sobre Educación para todos EPT (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el Informe Delors (Delors, 1996), el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) y la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

A nivel general, a partir de estos eventos y declaraciones se estableció el compromiso de asegurar una educación básica de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos y se puntualizó que las necesidades de aprendizaje son diversas entre culturas, grupos sociales y contextos y que se modifican a lo largo del tiempo. Se recomienda atender las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad, y tomar medidas para garantizarles la igualdad de acceso a la educación; así como también a todas las personas en situación de vulnerabilidad por sus adscripciones identitarias, étnicas, de clase social, económicas, entre otras.

De los antecedentes internacionales mencionados se desprende que el objetivo de la educación es el aprendizaje. De este modo los contenidos, los métodos, los enfoques, los espacios y los tiempos educativos deben adecuarse a las necesidades y posibilidades de quienes aprenden, es decir, los sujetos de aprendizaje. Lo diverso pasa a ser la norma, no la excepción, esto debe darse en el marco de la inclusión social y educativa.

En particular interesa mencionar lo que plantea el Informe Delors (1996) donde se introduce la idea de la educación permanente o el aprendizaje a lo largo de toda la vida como eje central de la educación en el siglo XXI: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser”. En este informe se enfatiza la idea que la educación no es un mero espacio de transmisión de contenidos curriculares, sino que es un espacio en el que se forma a las personas en sus habilidades metacognitivas y de convivencia, en su identidad, y en otros factores que los hacen individuos plenos, autónomos y realizados en el contexto de la diversidad sociocultural que viven.

Se plantea, así, que la enseñanza debe ser enfocada desde la perspectiva de que todos poseemos una cultura, que todas las culturas son valiosas y merecen respeto y que la diversidad enriquece. Se establece la imperiosa necesidad de consolidar una educación multicultural para todos. Y lo que es más interesante, se indica que esto no es una metodología sino una perspectiva de inclusión social que implica un compromiso con la equidad, la sensibilidad y la formación de las personas.

Si bien desde el discurso del “deber ser” se plantea la educación inclusiva como el modo de funcionamiento deseable para todos los sistemas educativos, todavía existe una enorme distancia entre los acuerdos internacionales, su ratificación por parte de nuestro país, y lo que efectivamente pasa en la práctica educativa con las posibilidades de ejercer el derecho a la educación por parte de niños y niñas en general y con discapacidad en particular.

Situación de la inclusión educativa en Uruguay

Los resultados educativos de niños/as y jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad social son sumamente desiguales en nuestro país. Los niños/as y jóvenes que viven en una situación de pobreza siguen siendo el grupo poblacional que se encuentra en condiciones de mayor indefensión, fragilidad y desamparo, a pesar de los enormes avances que hemos tenido en los últimos diez años con la implementación de políticas sociales que apuntan a revertir el fenómeno de infantilización de la pobreza. Existe una multiplicidad de factores que promueven esta situación: económicos, religiosos, étnicos, de género, entre otros. Es así que propiciar espacios de formación y reflexión específicos sobre este tema emerge como ineludible.

Educación Especial e inclusión educativa

Uruguay mantiene en la actualidad un sistema de educación segregada. En este sentido es importante comentar que en el año 2004 totalizaban 411.000 alumnos inscriptos en Educación Primaria, de los cuales 8.800 asistían a la escuela de enseñanza especial y 3.900 alumnos estaban integrados en aulas de escuelas comunes. De los casos de alumnos integrados se sabe que planteaban diversos tipos y grados de dificultades, siendo algunas de ellas menos visibles y de difícil diagnóstico (Banco Mundial, 2004; Romero y Lauretti, 2006). Si bien Uruguay es considerado uno de los primeros países de la región en alcanzar la universalización de la Educación Primaria, la población con discapacidad entre los 4 y los 17 años (educación obligatoria) que asiste a un centro educativo es del 84,3 %, casi once puntos por debajo en relación con la asistencia de la población sin discapacidad (Uruguay. Instituto Nacional de Estadística, 2004) lo que muestra la desventaja que aún plantea esta condición.

En el escenario uruguayo la inclusión educativa de personas con discapacidad se remonta al retorno de la democracia (1985) y su principal antecedente es el Plan de Integración que se pone en práctica en el año 1987. Este Plan tenía como cometido la integración de los alumnos de la Educación Especial a la escuela común y el ingreso directo a las aulas de educación inicial de aquellos alumnos con discapacidad que iniciaban su escolaridad (Banco Mundial, 2004). Las integraciones de alumnos con discapacidad se empiezan a instrumentar con la ayuda de una maestra itinerante, especializada en el área de la discapacidad correspondiente y en dependencia de la Inspección Nacional de Educación Especial. Desde esta perspectiva se busca que la

escuela especial trabajó orientada a la integración actual o futura de los alumnos en el sistema “común” colaborando, principalmente, con las “adaptaciones curriculares”. Si bien el Plan de Integración dejó de ser financiado en 1999, la modalidad de integración de alumnos en la actualidad sigue incambiada. Actualmente se ha elaborado por parte de la Inspección Nacional de Educación Especial un Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial (Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2014), el mismo pretende brindar orientación, apoyo e intervenir para favorecer los aprendizajes y la inclusión de los alumnos con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades. También encontramos en el documento Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2010 – 2014 en el apartado Impulso a las Políticas de Inclusión Académica, la definición de la escuela pública como escuela inclusiva, planteando el Programa A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) como respuesta a la diversidad del alumnado. Lo cual implica generar currículo diferenciado, el trabajo colaborativo e interdisciplinar y la participación de las familias.

Dentro del marco legal actual de la educación uruguaya se plantea la flexibilización curricular y metodológica para atender la diversidad del alumnado destacándose la consideración de la inclusión educativa de las “personas con discapacidades”:

“La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.” (Uruguay. Ley No. 18.437, 2008, Cap. II, Art. 33).

En la letra de la Ley queda abierta la interpretación a la inclusión de las personas con discapacidad a la escuela especial o común “según las posibilidades de cada una”.

Más adelante se reitera como parte de los derechos de los educandos “recibir los apoyos educativos necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje” (Cap. IX).

En 2012 la matrícula general de inscriptos en la Educación Inicial y Primaria (334.130) decreció en comparación con los datos del 2004, no obstante, se mantiene una relación proporcional con el número de alumnos inscriptos en el sistema especial de educación (10.504) (Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura, 2012). El número reducido de este tipo de experiencias de integración en las escuelas comunes ha sido vinculado con la ausencia de una política pública expresa orientada a la inclusión educativa de las “personas con discapacidad” (Meresman, 2012). Algunas de las barreras más frecuentes son: la falta de adaptaciones arquitectónicas, el sentimiento por parte de los maestros de no tener una formación acorde para afrontar este tipo de situaciones y las dificultades para un apoyo continuo por parte de la familia (Romero y Lauretti, 2006).

En este sentido el Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, viene trabajando en la reglamentación de la Ley 18.651 de Protección integral a las personas con discapacidad para efectivizar, entre otros, la inclusión educativa de las personas con discapacidad en las aulas de educación común asegurando todos los apoyos necesarios para una implementación exitosa. La Ley No. 18.651 fue sancionada en febrero de 2010 y es sucesora de la Ley No 16.095 que nunca llegó a reglamentarse. Dos aspectos parecen interesantes rescatar para los propósitos de este artículo, por un lado, la perspectiva que subyace en la definición del concepto de discapacidad y los aspectos concernientes a la educación de las personas identificadas bajo esta condición.

Con respecto al primer aspecto define a la persona con discapacidad como:

“(...) toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.” (Uruguay. Ley No. 18.651, 2010, Cap. I, Art. 2).

Esta definición de la discapacidad se aparta de una perspectiva médico biológica o a la ausencia de determinada habilidad, para aproximarse a una concepción que integra la dimensión social de la misma en tanto el déficit se transforma en una desventaja a partir de su relación con las condiciones materiales y sociales en las que se desarrolla el sujeto. Es una condición en donde se entretajan diversos aspectos anatomofisiológicos, psicológicos, sociales, culturales, históricos entre otros, configurando un *complexus* al decir de Morin (1994), lo que está tejido junto.

A partir de este nuevo contexto interpretativo de la discapacidad como un fenómeno complejo, multidimensional y multideterminado, comienzan a desarrollarse una serie de acciones desde las instituciones públicas pero también desde las organizaciones de personas con discapacidad en relación con la problemática de la accesibilidad referida a diferentes ámbitos y esferas de actividad social.

En el capítulo destinado a la educación se señala que:

“La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.” (Cap. X).

Aquí se retoma la importancia de la integración de las personas con discapacidad en la educación común como “equiparación de oportunidades” y además agrega que ésta debe darse en base al “reconocimiento de la diversidad” explicitando los mecanismos educativos que deberán emplearse para asegurar la misma y embarcándose en una perspectiva de la educación en general. Frente a la confirmación de una desigualdad educativa creciente, y en sintonía con iniciativas similares desarrolladas en la región, durante el período 2001-2004 Uruguay llevó a cabo proyectos colaborativos con la Organización de Estados Americanos. A partir de aquí se desarrolla el Fondo de Inclusión Escolar enmarcado en el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa

Primaria con recursos de la Administración Nacional de Educación Pública y del Banco Mundial (Banco Mundial, 2004). Este Fondo de Inclusión Escolar se orientó a apoyar la transformación de las escuelas especiales en Centros de Recursos para brindar apoyo a las escuelas comunes y a su comunidad en el proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad. Esto es evaluado en los documentos oficiales (Banco Mundial, 2004) como un *nuevo hito* hacia una orientación inclusiva y pro-diversidad en la gestión de políticas educativas del país.

Necesidades educativas especiales, diversidad e inclusión educativa

En los documentos oficiales presentados a nivel internacional, donde se relata la situación de la integración y/o inclusión educativa en el Uruguay, se hace alusión al término de alumnos con “necesidades educativas especiales” para englobar a los alumnos de la educación pública que presentan alguna discapacidad, dificultades de aprendizaje y/o conductuales así como diferentes desventajas de origen social, asociadas a un “deterioro de las condiciones de educabilidad”.

En el documento del Banco Mundial (2004, p. 12) referido a la inclusión educativa en Uruguay se plantea lo siguiente:

Las veloces transformaciones sociales ocurridas en las últimas décadas y el deterioro de las “condiciones de educabilidad” (...) de gran parte de los niños y niñas que asisten a las escuelas públicas, plantean un escenario inédito para la educación uruguaya. Las condiciones de educabilidad se deterioran cuando las familias no pueden garantizar la preparación de sus hijos para las exigencias de la escuela, pero además cuando la escuela no modifica su oferta de un modo que permita compensar estas dificultades y atender a la diversidad

social, cultural y lingüística. De esta manera, la existencia de “necesidades educativas especiales” ha trascendido la problemática de la discapacidad y cada vez es más frecuente la necesidad de hacer adaptaciones curriculares y del proceso de enseñanza -aprendizaje para contener a todos en las aulas de las instituciones públicas de Educación Común.

En la cita se señalan factores externos e internos al sistema educativo para referir a las causas del deterioro de las *condiciones de educabilidad*. Por un lado, se establece la responsabilidad de la familia de este deterioro y, por otro, se alude a la rigidez del sistema educativo para dar respuesta a la diversidad del estudiantado como fuentes de este deterioro. Parece interesante indicar que el documento plantea la *diversidad social, cultural y lingüística* como elemento clave que se debe atender.

En el Documento de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente a cargo de García Teske (2002, p. 5) se destaca lo siguiente refiriéndose a las transformaciones que debe enfrentar la educación uruguaya:

(...) la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.

En este documento se sostiene que la educación inclusiva consiste en que todos aprendan juntos. Una visión así recortada de inclusión y generalizadora podría caer en una visión reduccionista de la perspectiva de la inclusión social y educativa, ligada a la idea de *integración*.

En otros documentos oficiales se usa el término de *necesidades educativas propias y específicas* y se lo vincula a los conceptos de vulnerabilidad y de riesgo social, relacionándolo con el problema de la equidad. Así, en el Informe sobre Inclusión educativa en el Uruguay, avances y desafíos, Barcos (2007) plantea en relación a la temática:

Referimos a la diversidad nos remite a la situación de que todos los alumnos y alumnas tienen necesidades educativas propias y específicas para poder acceder al currículo escolar. Estas necesidades derivan de múltiples factores: culturales, sociales, de género y personales. Estas necesidades no hacen a las niñas y niños ni a los adolescentes mejores o peores sino diversos a pesar que suele valorarse por ej. las altas capacidades, y fundamentalmente las intelectuales. Consecuentemente aparecen fuentes de exclusión que comprende a los individuos como a contenidos curriculares.” (Barcos, 2007, p. 5)

En el documento se hace referencia a estas *necesidades educativas propias y específicas*, vinculándolas a la diversidad. Se les asigna una etiología multi-causal y se introduce el concepto de exclusión asociado a la accesibilidad del currículo. Esta perspectiva se focaliza en la persona. Los estudiantes son quienes tienen dificultades. Se pierde, en algún sentido, una perspectiva social o relacional de las *fuentes de exclusión*. Durante el período 2005-2010, Uruguay lanzó varios programas (*Tránsito entre ciclos; Promejora; Compromiso educativo; Escuelas Aprender; Escuelas Disfrutables; Escuelas de Tiempo Completo; Escuelas de Tiempo extendido; Programa Maestros Comunitarios; Centros de Lenguas extranjeras; Programas para alumnos sordos; Programa para alumnos ciegos o baja visión; Programa Aulas Comunitarias*),

tendientes a disminuir la brecha social y educativa priorizando el repertorio más amplio de la población excluida del sistema educativo.

Ante la seria problemática que enfrenta el país sobre la exclusión socioeducativa, Mancebo y Goyeneche (2010) plantean la *metáfora del puzzle* diciendo que estamos ante un modelo para *armar*, donde las piezas de las políticas de inclusión educativa y de profesionalización docente deben encajar de manera perfecta si pretendemos superarla. Las autoras refieren al desfasaje que existe entre la implementación de políticas educativas compensatorias y la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad con el propósito de promover comunidades educativas inclusivas.

Consideramos que si desde la agenda educativa nacional se pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales. En este sentido existen experiencias internacionales (Ainscow, 2001) y algunos estudios nacionales sobre concepciones docentes (Peluso, 2010; Viera, 2012), que permiten visualizar la importancia de abordar aspectos vinculados a la formación docente en esta temática. En este marco, a partir del segundo semestre de 2014 se abrirá una Especialización en Inclusión Social y Educativa, en convenio ANEP/Facultad de Psicología, focalizada en la formación de docentes.

El desarrollo profesional de los docentes es en sí mismo una estrategia de cambio y un factor clave para los procesos de mejora educativa, cabe destacar la importancia de una formación contextualizada y vinculada a las necesidades del centro educativo.

En este sentido, reafirmamos junto con Fullan y Hargreaves (2006), que el cambio escolar depende de lo que los docentes hagan y piensen, es decir de la cultura escolar. Para los autores no habrá mejora sin el maestro, por eso apuesta a un profesionalismo interactivo el cual incluye redefinir el rol docente y las condiciones en las que se trabaja. El autor desarrolla lineamientos para el docente donde invita a entrar en contacto con los propios valores, necesidades, sentimientos e intenciones personales, localizar y expresar “la voz interior” proporciona una gran fuente de energía y claridad para superar la sobrecarga en la tarea docente. La inclusión educativa implica un proceso permanente de mejora escolar, de cambio. Cambio que tiene como centro la escuela y depende del profesorado.

En este sentido, para Fullan y Hargreaves, tiene que haber necesariamente un cambio a nivel personal por parte de los docentes, debemos luchar por *tener el tiempo, el coraje y el compromiso que nos permitan llegar a lo más profundo de nosotros mismos*. El docente trabaja con su propia persona. Por este motivo afirmamos que la inclusión educativa, implica un proceso de cambio escolar y personal.

Consideraciones finales

En síntesis, los documentos oficiales, en consonancia con los antecedentes internacionales, muestran que Uruguay, al igual que otros países de Latinoamérica, ha migrado a un concepto de inclusión social bastante alejado de la discapacidad como objeto del problema hacia lo que se ha llamado *grupos en situación de vulnerabilidad social o sujetos en riesgo de exclusión*, como el nuevo centro del problema. Este viraje, a nuestro entender, se realiza desde el paradigma posmoderno de la diversidad social y del respeto de la multiculturalidad y el multilingüismo.

Uruguay no ha podido resolver aún el tema de la inclusión social, si bien ha sido pionero, a nivel regional, en estrategias de integración en discapacidad y en la búsqueda de la equidad social. Uno de los principales desafíos que enfrenta el país, es el de garantizar el derecho a la educación de los jóvenes con discapacidad. Si bien se han venido implementando en los últimos años una serie de políticas públicas que tienden al desarrollo inclusivo, continúa la postergación educativa de niños y adolescentes con discapacidad, las bajas expectativas familiares y docentes, y especialmente la ausencia de herramientas y apoyos que aseguren la continuidad en las trayectorias educativas de los jóvenes hasta su inserción laboral.

En este sentido Uruguay no ha podido descentrarse de los aprendizajes en la consideración de los problemas actuales en la educación, tal y como aparece focalizado en los documentos internacionales y oficiales ya mencionados. Las nuevas tendencias en educación (Frigerio, 2002; Frigerio y Diker, 2005; Martinis, 2009), que recogen viejos debates, muestran lo reduccionista que es esta mirada que se focaliza en los aprendizajes, tanto para entender los múltiples procesos que co-ocurren en la educación, como para tratar, en lo específico, todo lo relativo a la inclusión social y educativa.

La diversidad como parte de la condición humana, es lo que caracteriza el espacio escolar y es determinante de los procesos de enseñanza – aprendizaje, valorarla y respetarla implica crear oportunidades para optimizar el desarrollo personal y social, enriqueciendo los procesos educativos. Avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas o al decir de Ainscow, escuelas educativamente inclusivas requiere de impulsar y sostener procesos de reflexión y cambio orientados a mejorar la capacidad

de respuesta de la escuela a la diversidad, tanto a nivel de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.

Estos procesos de reflexión y cambio tienen que ser liderados por los propios actores institucionales, directivos, docentes e investigadores decididos por el cambio, promoviendo la participación, la implicación y el compromiso de los jóvenes, sus familias y toda la comunidad educativa. En este sentido, es crucial avanzar a nivel de la formación de los docentes, iniciando procesos de transformación de la formación inicial y apostando a la formación permanente.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2007). *Exclusión-Inclusión*. Ciudad A. de Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Recuperado de http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/41%20In%C3%A9s%20Aguerrondo%20_Argentina_.pdf
- Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva*. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana. Recuperado de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Banco Mundial. (2004). *Fondo de Inclusión Escolar: La experiencia de Uruguay*. Recuperado de <http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Fondo%20de%20Inclusion%20Escolar,%20Espanol.doc>

- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Recuperado de <http://www.porla.inclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>
- Barcos, R. (2007). *Informe sobre la Inclusión educativa en el Uruguay. Avances y desafíos*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/uruguay_inclusion_07.pdf
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO, Santillana.
- Frigerio, G. (2002). Educar: una filosofía del tiempo. *Ensayos y experiencias*, 44, 5–16.
- Frigerio, G., & Diker, G. (Comps.). (2005). *Educar: Ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Teske, E. (2002). *La inclusión educativa: Un paradigma a construir*. Montevideo: Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/17326154/inclusion-educativa-Uruguay>
- Giné, C. (2003). *Inclusión y Sistema Educativo*. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Mancebo, M. E. (2010). *La inclusión educativa: Un paradigma en construcción*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de la inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Trabajo presentado en las 9 Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf

Martinis, P. (2009). Escenario político-educativo en la América Latina del Siglo XXI.

Revista de Educação do Cogeime, 18(34/35), 9–33.

Meresman, S. (2012). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo.*

Montevideo: Masterfrac

Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Recuperado de

http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013>

Organización de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: La satisfacción de las Necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales. Aprobada en Conferencia Mundial sobre Necesidades*

- Educativas Especiales: acceso y calidad*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común: Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros.
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración de personas con discapacidad en Latinoamérica. *Investigación arbitrada*, 10(33), 347–356.
- Tedesco, J. C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a03v34123.pdf>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion%283%29.pdf>
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2014). *Circular No. 58. Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial*. Recuperado de http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf
- Uruguay. Instituto Nacional de Estadística. (2004). *Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad: Informe final*. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/discapacidad/discapacidad.pdf>

Uruguay. Ley No. 18.437. Ley General de Educación. Registro Nacional de Leyes y Decretos. (2008)

Uruguay. Ley No. 18.651. Ley de protección integral a las personas con discapacidad. Registro Nacional de Leyes y Decretos. (2010).

Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2012). *Anuario estadístico de Educación 2012*. Recuperado de <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/anuario2012/Anuario%20MEC%202012.pdf>

Viera, A. (2012). *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la Parálisis Cerebral en la Educación pública uruguaya*. (Tesis de Maestría inédita). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Formato de citación

Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237–260. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>
