

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Discapacidad en el aula estudio de caso sobre las
competencias que desarrollan las maestras que
trabajan con niños con discapacidad**

Evangelina Sosa
Tutor: Pablo Hein

2017

ÍNDICE

Introducción.....	2
Estado del arte.....	3
Marco teórico.....	7
Formulación del problema de investigación.....	14
Objetivos generales y objetivos específicos.....	15
Preguntas de investigación.....	16
Hipótesis de trabajo.....	16
Breve justificación teórica y empírica del tema y el problema.....	17
Metodología.....	18
Informe de campo.....	19
Análisis.....	21
Conclusiones.....	44
Bibliografía.....	49

INTRODUCCIÓN

Las maestras y maestros están distribuidos en todo Uruguay, se encuentran en escuelas urbanas o rurales, de contexto crítico o favorable, cuentan con alumnos con y sin discapacidad de entre 3 y 12 años en promedio, de distintos niveles socioeconómicos, culturales y en situaciones sumamente diversas. Además, conforman uno de los colectivos más constantes en la historia del país, siendo parte, en algún momento, de la vida de prácticamente todos los individuos.

Un aspecto que tiende a homogeneizar al grupo de las maestras se relaciona con los métodos de adquisición de conocimientos, en Uruguay actualmente magisterio es una carrera de 4 años de duración, impartida en Montevideo por los Institutos Normales y en el Interior por los Institutos de Formación Docente, ambos a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Sin embargo, se considera que no es suficiente con los saberes adquiridos durante la educación formal, por lo que se recurrirá a autores que incorporan la experiencia y los saberes innatos como parte constitutiva y fundamental en el desarrollo y desempeño de las competencias laborales.

Es así que la presente investigación intenta indagar en los saberes a través de los cuales las maestras adquieren las competencias para desarrollar su labor, y más precisamente en estudiar la articulación de dichos saberes. Se decidió profundizar en el caso de los estudiantes con discapacidad como un ejemplo representativo de la diversidad de situaciones que deben enfrentar las docentes a diario.

A esto se le suma que la incorporación de estos alumnos a las escuelas comunes es un hecho relativamente reciente, en tanto está respaldado por un artículo de ley aprobado en el año 2009, aunque es importante aclarar que esto no implica que el paso paulatino no haya sido previo, sin embargo el soporte legal no tiene aun 10 años de vigencia.

Es claro que el ingreso al centro educativo no implica necesariamente permanencia o inclusión real, si a esto se le suma que legalmente Uruguay está obligado a contar con recursos humanos que permitan a los niños y adolescentes con discapacidad desarrollar al máximo sus capacidades y brindarles herramientas para ser, dentro de sus

posibilidades, individuos autosuficientes, nuestro país está frente a un problema importante.

Las maestras son, en la mayoría de los casos, el vínculo primario más importante entre los niños y el sistema educativo, por lo que se considera fundamental indagar en la adquisición de las competencias y la articulación de los saberes, en tanto su trabajo está enmarcado y responde a una institucionalidad estatal, por tanto no debería quedar liberado a las circunstancias particulares de cada docente.

ESTADO DEL ARTE

En su tesis de grado de la Licenciatura en Sociología titulada *Un trabajo a tiempo completo*, Amalia Astiazarán (2016) indaga, en términos generales, en la relación entre la percepción de los maestros de escuelas de tiempo completo sobre la realidad de su trabajo y la formación o competencias con las que cuentan para desempeñar la tarea educativa. Para ello la investigadora recurre a fuentes secundarias de datos cuantitativos y a una estrategia cualitativa para conocer la percepción de los propios individuos. Se concluye, entre otras cosas, que las escuelas de tiempo completo determinan un cambio en el rol de los maestros para el cual no están debidamente formados, destacando las competencias adquiridas mediante la experiencia y las cualidades innatas, esto sin desmerecer los cursos posteriores que los docentes realizan.

CAinfo y la Federación Uruguaya de Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP) elaboraron el informe *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay* en el 2013 en el cual indagan sobre los obstáculos y desafíos para garantizar el derecho a la educación de los niños con discapacidad. Optaron por un estudio exploratorio, para el cual utilizaron datos del censo y de ANEP, en este sentido es importante mencionar que las cifras difieren significativamente respecto a la presencia de casos con discapacidad, ya que el censo no registra un diagnóstico técnico, sino que recurre a la identificación de las situaciones de discapacidad por parte de los adultos a cargo. También se apeló a un proceso legal mediante el cual CAinfo y FUAP enviaron cartas a determinados organismos solicitando información sobre temas de los que no se dispone de acceso a datos públicos fidedignos. En lo que respecta a los

recursos humanos sostienen que la formación docente es un pilar fundamental para asegurar una inclusión real de los niños con discapacidad en el sistema educativo, sin embargo se identificaron carencias importantes en este sentido. Según lo informado por el Consejo de Formación en Educación la preparación para desempeñarse en escuelas especiales se considera una especialización docente y por tanto se obtiene a través de estudios de posgrado. El organismo reconoce su falla en esa área y asegura que en el nuevo Plan de Estudio de magisterio se ampliarán los espacios curriculares dedicados a la formación en educación inclusiva, la que comprende la educación especial. El informe señala que se identificó la “persistencia de diferencias sustantivas entre los avances en el plano discursivo y jurídico a nivel del Estado en relación a la temática, y la realidad cotidiana que deben enfrentar los niños y sus familias” (CAinfo & FUAP, 2013: 7).

En el libro *La condición docente* del 2005 Tenti Fanfani (2005) elabora un estudio comparativo entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. El autor presenta datos sistematizados que incluyen características sociodemográficas, la relación con el trabajo, valores y opiniones sobre políticas educativas, la posición de los docentes respecto a los valores sociales relevantes y sus consumos culturales. Se utilizaron datos recabados de una investigación previa que a partir del 2000 realizó cuatro estudios nacionales mediante la aplicación de un cuestionario a muestras representativas de docentes de escuelas y liceos del sector público y privado en los cuatro países. A través de la investigación se concluye que no existe un cuerpo docente homogéneo, lo que se asocia a la ausencia de una idea hegemónica del rol de la escuela y de los maestros, el autor evidencia cierta desestabilización en el rol docente. Tenti Fanfani señala que hoy en día las demandas y necesidades educativas son diferentes y por tanto los conocimientos y valores deben adaptarse a la nueva realidad, ya que la escuela trasciende lo estrictamente pedagógico.

Dentro de las investigaciones internacionales destacan un par de artículos que integran el libro *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*, impreso en el 2012 por la Universidad de Castilla – La Mancha (España). En *Análisis de las competencias genéricas del docente de educación primaria. Estudio de caso*, Barceló, López y Camilli (2012) indagan sobre el concepto de competencia y cuáles son

las más relevantes para la docencia en la educación primaria a través de una investigación no experimental correlacional, que se centra en maestras de tres colegios privados de la Madrid. Si bien se analiza la percepción de las docentes respecto a ciertas dimensiones de la noción de competencias, a nivel general se concluye que los maestros deben apelar a una formación continua para poder desempeñarse de mejor forma en sus labores.

Por último, Paloma Candela (2012) en su artículo titulado *Emociones y relaciones en el trabajo docente*, explora el papel de las emociones y los sentimientos en el desempeño de las maestras, introduciendo el concepto de competencia emocional. La investigadora adhiere a la teoría de que cada cultura posee “prototipos de sentimientos” que varían según el tiempo y el lugar, lo que lleva a los individuos a tener una idea previa de cuál es el sentir apropiado para cada situación. Sostiene que “la relación educativa se construye socialmente y cada docente la fabrica a lo largo de sus vivencias, de su experiencia profesional y de su formación, es decir, a través de un proceso de aprendizaje individual y colectivo” (Nieto, Callejas y Jerez, 2012: 322).

Reseña de la educación especial en Uruguay

La escuela especial dio sus primeros pasos en el periodo vareliano (1876), etapa en la cual se introdujeron una serie de cambios en todo el sistema educativo amparados en el pensamiento de José Pedro Varela, quien consideraba que la realidad política y social no podía ser separada del ámbito escolar (ANEP - CEIP, 2007: 4).

Si bien con la reforma se generaron cambios en todas las áreas de la educación, este apartado dará cuenta esencialmente del sitio que ocuparon las escuelas especiales. Es así que luego de considerar la situación de niños con discapacidad se crearon centros educativos especializados para recibir a dichos alumnos, como por ejemplo el Instituto Nacional de Sordomudos (1910), la Escuela al Aire Libre (1913) y la Escuela Auxiliar (1929), surgiendo en los años siguientes nuevas instituciones dedicadas a discapacidades específicas. De esta forma la mirada estaba puesta en generar espacios institucionalizados para los niños con discapacidad en el entendido que tenían derechos, pero que a su vez eran diferentes a los otros niños.

En el periodo de industrialización la educación debió adaptarse nuevamente a los cambios que acontecían a nivel social, esto sumado al interés de algunos sectores educativos de generar transformaciones, derivó en la adopción de nuevas ideas (ANEP - CEIP, 2007: 9). Sin embargo a nivel de escuelas especiales no se perciben transformaciones significativas. En la década del 70 la situación de dichas instituciones implicaba que las maestras trabajaran con “inventarios a escala”¹, con los contenidos de cada asignatura.

Es en 1979, durante la Dictadura Militar, que se elaboran nuevos programas educativos que incluyen a las escuelas especiales, a pesar de lo cual “en este período se consolidó un modelo educativo de exclusión” (ANEP - CEIP, 2007: 19).

Los programas de educación especial mantienen el enfoque de los programas de educación común, con un marcado énfasis en los objetivos operacionales de salida y la concentración de clases y talleres ocupacionales dentro de la institución.

Con el regreso de la democracia comenzó una re-estructura integracionista en Educación Especial, naciendo así los maestros de apoyo itinerante y fortaleciéndose el rol del maestro de apoyo en la escuela común con el propósito de favorecer la integración escolar de niños con problemas para aprender y con discapacidad (ANEP - CEIP, 2007: 27). También fue en 1986 que se dejó de ofrecer la carrera de maestro de educación especial.

Actualmente, en un intento de contemplar a todos los estudiantes la Ley General de Educación N° 18.437 en el artículo 8 señala que

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (Poder Legislativo, 2009).

¹ Listados de contenidos secuenciados y pautados por asignatura.

A modo de conocer más cuantitativamente la realidad actual, es importante señalar que según cifras oficiales proporcionadas por el Censo del 2011 en Uruguay el 5% de los niños entre 0 y 14 años tiene algún tipo de discapacidad, lo que se traduce en 37.935 niñas y niños, de los cuales 21.505 asiste a centros de enseñanza comunes de primaria (CAinfo & FUAP, 2013).

MARCO TEÓRICO

Con el fin de conocer más profundamente los conceptos que se desarrollarán en esta investigación se comenzará haciendo una revisión de la noción de competencia en el sentido amplio, profundizando más adelante en las competencias propias de los docentes y las competencias emocionales. También se estudiará la temática de la discapacidad desde una perspectiva sociológica.

Competencias

Buena parte de los teóricos inician sus textos afirmando que no existe unanimidad respecto a la noción de competencias. Guerrero (1999) recurre a Bunk (1994) para precisar el concepto de competencia profesional como una ampliación de las nociones de cualificación y capacidad profesional, para finalmente definirla como

“la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines” (Guerrero, 1999: 346).

El autor subraya ciertos atributos que acompañan las competencias, como son la capacidad de regular actividades dentro del espacio de trabajo y la facultad para tomar decisiones.

Guerrero (1999) apela a Cantera, García Morón y Gómez (1996) para destacar tres aspectos fundamentales: conocimiento, aptitudes y actitudes, ligados al saber, el saber hacer y el querer hacer respectivamente. A pesar de los aspectos mencionados el autor sintetiza el estudio de las competencias en dos rasgos principales, por una parte el

conocimiento práctico (saber hacer) y por otro la autonomía individual, que va de la mano con las relaciones que se establecen en el ambiente laboral. Es así que se comienza a vislumbrar una distinción entre aquellas competencias que se adquieren por medio de la instrucción formal y las que proceden de la experiencia, es decir por el contacto con el trabajo.

Guerrero (1999) distingue las competencias en básicas, técnico profesionales, transversales y claves. Las primeras resultan fundamentales para incorporarse al mercado laboral y son compartidas por todas las ocupaciones. Las técnico profesionales son las competencias propias de una ocupación determinada y se dividen a la vez en técnicas, metodológicas, sociales y participativas u organizacionales. Las transversales atraviesan diferentes áreas de conocimiento como son los idiomas o la informática. Por último, las claves son las fundamentales para desempeñarse en las nuevas formas de organización.

Por su parte Gallart (2002) señala que a nivel teórico hay un acercamiento entre la educación y el trabajo, pero en la práctica no siempre se presenta de forma efectiva, remarca el rol de las instituciones en la formación, y destaca la posibilidad de cambio interno en tanto los mismos individuos y el contexto lo exijan. Al respecto afirma que si bien existe una vinculación entre educación formal, formación profesional y aprendizaje en el trabajo, los límites y responsabilidades propios de cada proceso permanecen difusos. Es así que prioriza el saber ser y el saber hacer como habilidades que pueden ser innatas o aprendidas mediante la experiencia y que permiten a los individuos desempeñarse de mejor forma en sus funciones.

La autora se aproxima al tema de las competencias definiéndolas como “capacidades que se comprueban en la acción de la vida real, y no contenidos y habilidades aprendidas en situación escolar y evaluadas por exámenes” (Gallart, 2002: 226).

Marcelle Stroobants (1994) sostiene que al no haber consenso en lo que refiere a las competencias, se genera un espacio potencial que surge de la habilidad de los individuos para solucionar problemas y manejar recursos. Hay, por tanto, cierta claridad en lo que se espera de los “formados” pero los medios para llegar a ello se mantienen difusos.

La autora recurre al saber como medio para acercarse a la noción de competencia, para ello opta por desglosar el concepto, surgiendo así los saberes, el saber hacer y el saber ser. Los dos primeros están sumamente relacionados, mientras que los saberes se vinculan con una educación más del tipo formal y por tanto son transmisibles, el segundo integra el saber empírico y práctico; producto de la experiencia laboral. El tercer concepto, saber ser, nace en oposición a los otros dos, y va de la mano con los saberes sociales y de comunicación, producto de las cualidades personales. También señala la existencia de competencias invisibles, siendo estas las que se evidencian únicamente a través de señales exteriores.

Afirma que las competencias se constituyen como construcciones sociales que surgen de las referencias colectivas vinculadas a las calificaciones, en este contexto destaca los procesos locales por los cuales los individuos valorizan sus propias competencias. Respecto al proceso de adquisición formal de las competencias señala que tradicionalmente los programas de estudio estaban elaborados en base a un cúmulo de conocimientos que se querían transmitir, sin embargo en este último tiempo priman los resultados que se esperan obtener al final del proceso formativo.

Competencias docentes

En lo referido específicamente al tema docente Torres (1998) sostiene que los saberes y competencias de los maestros son resultado tanto de la formación profesional como de los aprendizajes a lo largo de la vida y en el ejercicio mismo de la docencia. La autora elabora una lista con los aspectos que debería cumplir el docente ideal, el cual se pueden resumir a muy groso modo como "un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador" (Torres, 1998: 2). A su vez afirma que no existe una asociación real entre la creación de un nuevo modelo de formación y el discurso sobre el nuevo rol docente, el cual además de las tareas tradicionales debe sumar un buen número de tareas asistenciales asociadas a problemas vinculados con la pobreza, la crisis de la familia, el desempleo, etc..

En la misma línea Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) señalan dos tipos de responsabilidades que se les adjudican a los docentes, por una parte, producir las condiciones para el avance de la educación y el conocimiento como elementos esenciales del desarrollo social y económico y, por otra, corregir los problemas generados por esta misma sociedad, para lo cual deben encargarse de tareas y funciones educativas que son menos valoradas en el clima de presión por resultados (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010: 237).

Retomando la diferenciación planteada por Guerrero (1999) aplicada al conocimiento docente, las autoras establecen una oposición entre teóricos que tienen una perspectiva más científica o formal del saber, el cual es abstracto y se expresa en proposiciones, del conocimiento práctico, relacionado con la experiencia y sabiduría acumulada. Este conocimiento está fuertemente vinculado con el contexto y la persona, mientras que el primero varía según las escuelas, los alumnos y las disciplinas a enseñar entre otros.

Los significados que los individuos atribuyen a su trabajo y los cambios que atraviesan afectan la forma de percibir la realidad y de relacionarse con ella, en el caso de los docentes es preciso además considerar la estructura política y la cultura escolar como factores sumamente influyentes. Desde una perspectiva externa, Tenti Fanfani (2005) afirma que tradicionalmente los discursos sobre los maestros están basados en concepciones ideológicas ideales. A la vez que destaca que el oficio docente es público en más de un sentido, ya que, por una parte, subraya su función de interés general y por otra, está regulado y financiado por el Estado. En un mundo donde las diferencias culturales, étnicas o sociales van en aumento, las aspiraciones y necesidades de los individuos no pueden ser satisfechas mediante una simple expansión de la oferta educativa, por lo que es preciso apelar a conocimientos y valores acordes a las exigencias de la nueva realidad para “formar personas aptas para tomar parte de manera activa, tanto de la vida productiva como en la vida social en general” (Tenti Fanfani, 2005: 20). De acuerdo al autor las escuelas cedieron el aspecto pedagógico como ocupación exclusiva, debiendo satisfacer aspectos que trascienden los aprendizajes básicos. El desfase entre las tareas exigidas y las capacidades disponibles se puede

derivar en malestar e insatisfacción en los maestros, en tanto significa una desestabilización de modelo de trabajo.

Competencias emocionales

Se comenzará señalando la trascendencia de las emociones en la vida social para ciertos autores. Bericat (2012) sostiene que “la profunda complejidad que caracteriza el habitar de los seres humanos en el mundo queda reflejada en el amplísimo y sutil universo de nuestras emociones” (Bericat, 2012: 1).

A esto se le suma lo señalado por Barbalet (1998), quien afirma que las emociones sirven como respuesta a la conducta social, de hecho una buena razón para ofrecer una explicación social a las emociones radica en que estas son en sí mismas significativas para las instituciones, los procesos y las relaciones sociales.

En esta línea Cena (2013) afirma que las emociones se constituyen en función de los contextos donde se desarrollan, y que por tanto no son individuales, ni íntimas, ni privadas, y que obedecen a procesos sociales. También Rodríguez Pérez (2012) asegura que las emociones son modeladas por las experiencias vividas y por el contexto cultural en el cual el individuo se desarrolla.

Por su parte el proyecto Alfa Tuning² para América Latina (2007) establece que entre las competencias generales que los docentes deben manejar, se destacan las que permiten el relacionamiento con los otros: capacidad para el trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad para conducir hacia metas comunes, capacidad para actuar ante nuevas situaciones y capacidad para la toma de decisiones, todas ellas relacionadas con competencias emocionales e inteligencia emocional (Tuning, 2007).

Esta perspectiva introduce las llamadas competencias emocionales. En este sentido Candela (2012) asegura que la labor docente trasciende la enseñanza de una asignatura específica a la vez que se pregunta sobre el papel de las emociones en el desempeño de los educadores. Por su parte Carpena (2010) señala que las emociones están presentes

² Es un proyecto independiente impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos que busca “afinar” las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia (<http://tuning.unideusto.org/tuningal>)

permanentemente en “la toma de decisiones, en la construcción de valores y expectativas, en los aprendizajes, en las relaciones sociales, concretamente en todo acto humano” (Carpena, 2010: 41), siendo así que las emociones pueden dominar procesos racionales y de conducta.

En lo que respecta al ámbito laboral propiamente dicho en el año 1983 Hochschild introdujo el concepto de trabajo emocional para referir a la calidad de las interacciones entre los empleados y los “clientes”, ya sea pacientes, niños, pasajeros o invitados, señalando que algunos trabajos requieren de cierto “plus afectivo” y un manejo racional y eficiente de los afectos. La autora describe el deterioro que pueden sufrir los trabajadores como consecuencia de las exigencias de sus puestos de trabajo, para ello recurre a Goffman (1959; 1967; 1969) en tanto los sujetos son actores que representan determinados roles, incluso cuando hacen demostraciones afectivas, es así que la autora sostiene que algunos papeles requieren que “un individuo induzca o suprima sentimientos con el fin de mantener la apariencia externa que produce en otros el estado mental apropiado” (Martínez Íñigo, 2001: 133).

Hargreaves (2001) desarrolló el concepto de “geografías emocionales” para referir a los niveles de alejamiento y distanciamiento en los vínculos afectivos básicos en el entorno educativo. Este autor remarca el papel de las emociones en la labor docente, en tanto el impacto que producen las demandas de dicho trabajo, generan, entre otros, un alto nivel de estrés.

Discapacidad

Si bien el tema central de esta investigación lo constituyen las competencias de las maestras que trabajan con niños con discapacidad, no se considera apropiado pasar de alto la problemática de la discapacidad en un sentido más amplio, por lo que se le dedican unos párrafos para aclarar algunos conceptos.

La discapacidad se define de acuerdo a la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999) como “una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades

esenciales de la vida diaria” (Asamblea General de la Organización de los Estados, 1999).

Por su parte en el artículo 1 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006: 4).

Si bien esta conceptualización se vincula fuertemente con una condición médica desde la perspectiva sociológica también se ha estudiado el tema. Angelino y Rosato (2009) sostienen que son los mecanismos de exclusión los que producen la discapacidad, señalando que la “normalidad” implicaría una norma o regla asociada a la eficiencia. Las autoras se amparan en una perspectiva marxista para afirmar que las relaciones sociales de producción son las responsables de la conceptualización de discapacidad, ya que estos individuos serían menos productivos, por lo que son apartados de la vida social. Así los mencionados mecanismos de exclusión referirían “en última instancia a la idea de que se trata de una propiedad o carencia del individuo, de ser poseedor o no de algunos de los atributos fundamentales considerados necesarios para la escolarización, la profesionalización, la inserción en el mercado del trabajo, etc.” (Rosato & Angelino (coord), 2009: 25).

Mike Oliver (1998) indica que desde la mirada de la teoría interaccionista la discapacidad se considera una desviación social, en tanto las personas con discapacidad estarían exentas de obligaciones y responsabilidades en sociedades en las cuales prevalecen ideales de responsabilidad individual, competición y trabajo remunerado. Como una crítica a la sociología el autor sostiene que es necesaria una teoría social de la discapacidad, ya que hoy en día se centra el tema en la situación particular de los individuos evitando hacer peligrar las estructuras sociales y económicas, de este modo Oliver adhiere a la mirada que refiere a un modo de opresión social, en la cual es la sociedad la que incapacita a las personas con discapacidad.

Miguel Ferreira (2008) sostiene que la discapacidad como fenómeno social, vincula tres ejes centrales: las prácticas cotidianas dominadas por la singularidad, ya que la cotidianeidad pasa a estar regida por la discapacidad; la identidad social, en tanto conforman un colectivo que los homogeneiza; y la estratificación social, siendo dichas singularidad y homogeneidad las que definen un lugar de orden jerárquico.

Por último mencionar que el autor también adhiere a teoría de la opresión en la que reafirma la importancia que el contexto cultural posee.

la discapacidad puede ser concebida no como una característica objetiva aplicable a la persona, sino como una construcción interpretativa inscrita en una cultura en la cual, en virtud de su particular modo de definir lo «normal», la discapacidad sería una desviación de dicha norma, una deficiencia, y, como tal, reducible al caso particular de la persona concreta que la «padece» (Ferreira, 2008: 147).

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo antes expuesto se desprende que hoy en día el rol de las maestras trasciende la mera transmisión de conocimiento, las docentes se enfrentan a diario a múltiples situaciones para las que no están formadas. Un acercamiento inicial a la problemática sugiere que en el caso específico del trabajo con niños con discapacidad la preparación en magisterio no brinda las herramientas para enfrentar las diferentes circunstancias que atraviesan estos niños, por lo que muchas veces la adecuación de la curricula escolar termina siendo un trabajo artesanal que se sirve fundamentalmente de experiencias previas, propias o de compañeras, y de una especie de intuición que conduce a las maestras a crear un modo propio de vincularse con estos alumnos.

Si bien desde la teoría se plantea que la apropiación de las competencias se realiza a través de tres tipos de saberes, desarrollados en tres espacios diferenciados, se intentará determinar qué papel ocupa cada uno en la práctica docente, y si esto varía en los casos de discapacidad.

Para ello se recurrirá en principio a la distinción de las competencias realizada por Guerrero (1999) para luego arribar a ellas a través de los saberes, los cuales fueron, entre otros, desarrollados por Stroobants (1994): saberes, saber hacer y saber ser. De

acuerdo a la mencionada autora. los saberes se conforma a través de la instrucción formal, el saber hacer por medio de la experiencia adquirida en el espacio laboral y, por último, el saber ser que refiere a las características aprendidas o innatas que tienen especial relación con el ser.

Por lo expresado anteriormente este estudio explorará los saberes a través de los cuales se adquieren las competencias necesarias para relacionarse y enseñar a los niños en general, y a aquellos con discapacidad en particular, profundizando en la articulación entre dichos saberes.

OBJETIVOS GENERALES Y OBJETIVOS ESPECIFICOS

Objetivos generales

Se plantean los siguientes objetivos generales:

1. Determinar las esferas de saber y su articulación en la práctica docente en general y en los casos de niños con discapacidad en particular.
2. Indagar como estos saberes se ponen en práctica y actúan diferencialmente según la antigüedad y/o experiencia profesional en el área de las discapacidades.

Objetivos específicos

1. Identificar cuáles son las competencias necesarias para desarrollar la labor docente, ya sea en el ámbito general o en de las discapacidades.
2. Explorar las percepciones de las maestras respecto a sus competencias y cómo se utilizan en ambas prácticas.
3. Distinguir, dentro de las competencias, cuáles derivan del proceso formativo y cuáles provienen de la práctica del ejercicio.
4. Definir qué saber prevalece en los casos de niños con discapacidad.
5. Explorar y describir, de los saberes que prevalecen, cómo se ponen en práctica en el ejercicio específico.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se presentarán una serie de preguntas que sirven de guía en esta investigación.

¿Cuáles son, de acuerdo a la percepción de las maestras, las competencias necesarias para desarrollar su labor docente?

¿Qué cambia cuando se trabaja con niños con discapacidad?

¿En qué medida las competencias requeridas se las brinda la formación de grado?

¿Cuál es el peso de la propia experiencia laboral en la adquisición de competencias?

¿Qué lugar ocupa la experiencia de colegas en el desarrollo de las competencias?

¿Cuáles son las cualidades innatas necesarias para el ejercicio de la práctica docente?

HIPÓTESIS DE TRABAJO

Si bien no hay antecedentes que vinculen estudios realizados en Uruguay con las preguntas que se plantean en esta investigación, un acercamiento inicial puede sugerir las siguientes hipótesis, las cuales serán contrastadas con los resultados que arroje el análisis del campo.

1. Al momento de transmitir el conocimiento las maestras recurrirán principalmente a los saberes (adquiridos en el proceso de formación) en contraposición del saber ser (saberes innatos o adquiridos en el mundo de la vida).
2. En el campo de las discapacidades las maestras con mayor trayectoria profesional priorizarán su saber hacer (experiencia) más que los saberes (adquirido en formación).
3. El saber emerge y se aplica en estrecha consonancia con sus áreas de aplicación.

BREVE JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y EMPÍRICA DEL TEMA Y EL PROBLEMA

Desde la teoría son varias las investigaciones que vinculan las competencias laborales con el mundo empresarial o fabril, también las que se centran en carreras técnicas y la articulación entre la formación y el trabajo; temática que se repite en la bibliografía. Sin embargo no sucede lo mismo cuando se quiere profundizar en áreas como la educación.

La relación de maestras y alumnos no se puede explicar únicamente a través de conocimientos que se intentan transmitir, no es una tarea mecánica que se puede aprender una vez y repetir, porque cada niño tiene su singularidad y por lo tanto los caminos para acercarse a ellos deben variar. Las maestras cada vez ocupan roles más amplios para los cuales no siempre están preparadas, la incorporación de niños con discapacidad al salón de clase es un desafío extra, ya que al proceso de enseñanza/aprendizaje se le suma lograr que el niño se integre al sistema educativo en su totalidad.

Por tanto, la pertinencia empírica de esta investigación se relaciona con la necesidad de conocer las competencias que las maestras desarrollan por cuenta propia, para poder generar espacios donde estas herramientas se brinden en la formación de grado, aunque llevarlas a la práctica siga siendo tarea de las propias maestras.

Por otra parte, la pertinencia teórica se vincula principalmente con un área de la sociología que no tiene un campo de trabajo muy desarrollado. Se refiere a la temática de las competencias y los saberes, donde se vislumbra un vacío de conocimiento referente a los oficios que no son fundamentalmente fabriles o empresariales.

A lo antes referido se le sumará el tema de la desigualdad, ya que si bien no es el centro de esta investigación, se puede presuponer que la carrera de magisterio está orientada a un tipo de alumno "estándar", quedando excluidos, entre otros, los niños con discapacidad, los cuales no poseen las mismas posibilidades para prepararse y por tanto incorporarse a la sociedad.

Es importante señalar que si bien se pueden hallar estudios realizados en nuestro país que vinculen la educación y la discapacidad, estos generalmente parten de una perspectiva de garantizar los derechos, sin embargo es más que evidente que las

maestras son un actor fundamental en este tema, y por tanto conocer sus percepciones respecto al trabajo y lo que ello implica se considera fundamental.

En conclusión, con esta investigación se intentará aportar al conocimiento de las competencias de las maestras en lo que refiere a los saberes.

METODOLOGÍA

Este estudio se presenta como un estudio de caso, ya que si bien el objetivo general se relaciona con las competencias desarrolladas por maestras que trabajan con niños con discapacidad, la bibliografía permite asegurar que hoy en día las docentes se deben enfrentar a una multitud de situaciones que trascienden las competencias adquiridas a través de la instrucción formal.

Como confirmación de esta elección se recurre a Coller (2000), quien sostiene que el estudio de caso se puede usar tanto como herramienta exploratoria, como medio para construir teoría.

Si se considera la clasificación de tipos de casos de Coller esta investigación tiene las siguientes características: se estudia un objeto, en el que se definen las fronteras relacionadas al vínculo con niños con discapacidad; es genérico, ya que si bien estos niños tienen una particularidad, son niños con las mismas necesidades que todos, y por tanto las competencias desarrolladas pueden variar en forma pero no en esencia; es un caso típico, aunque tiene un ribete de naturaleza excepcional en tanto tiene relevancia social vinculada a la desigualdad social acrecentada por la falta de insumo de las maestras y la necesidad de lograr una verdadera inclusión en la sociedad de las personas con discapacidad; está aconteciendo actualmente, por lo que es contemporáneo; es un caso exploratorio descriptivo que da cuenta de un fenómeno que está ocurriendo y que supone una reflexión teórica de los temas centrales; por último es un caso único, ya que se trató solo con las maestras que trabajan (o hayan trabajado) con niños con discapacidad.

Para abordar los objetivos propuestos se recurrió a la metodología cualitativa, esta decisión se sustenta en la necesidad de “comprender a las personas dentro del marco de

referencias de ellas mismas” (Taylor & Bogdan, 1994: 20). Son las maestras las que diariamente se encuentran dentro del aula escolar, interactuando con el sistema educativo, con compañeras, con padres y principalmente con niños, es fundamental escuchar su voz, comprender cómo perciben su labor en cuanto a fortalezas y debilidades, conocer qué métodos emplean y cómo lo sienten. Como principal técnica de recolección de información se utilizó la entrevista, la misma se define, según Luis Enrique Alonso (1998), como “un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona (...) que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor” (Alonso, 1998: 68-69), permitiendo así un acercamiento a la realidad social, ya que la fuente oral permite acceder a la información desde la voz misma de los protagonistas.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas en tanto se contaba con una pauta con los temas que se querían desarrollar, permitiendo variar el orden de los mismos según se expresó la entrevistada.

La muestra de la investigación estuvo conformada por maestras que trabajan actualmente o trabajaron con niños con discapacidad en escuelas comunes o especiales de Canelones del Este. La población se eligió en función de las posibilidades de acceso al campo y los recursos económicos y de tiempo que disponía la investigadora. Considerando que los centros de formación docente tienen los mismos planes en todo el país y que a su vez los programas de las escuelas tampoco varían, se espera que las maestras presenten características similares, independiente del centro de estudio donde desarrollan su actividad. En este sentido también es importante remarcar la alta rotación de las educadoras, ya que si bien según datos oficiales la permanencia de las docentes en los establecimientos varía según los tipos de escuela, la antigüedad promedio es de 5 años (Trucco & Espejo, 2013: 26). Por tal razón se espera que no sea el lugar de trabajo actual una variable definitoria al momento de la adquisición de las competencias.

INFORME DE CAMPO

Para la presente investigación se realizaron 17 entrevistas entre los meses de junio y agosto del 2016 a maestras que desarrollaban su actividad principalmente en Canelones

del Este, específicamente en las escuelas de Parque del Plata, de Atlántida y de Lomas de Solymar. Se entrevistó a 14 maestras que actualmente están trabajando en aula, a 2 maestras de apoyo o itinerantes y a 1 directora que estaba incursionando en el cargo.

El campo se saturó rápidamente, las maestras demostraron tener un discurso bastante homogéneo en lo que refiere a la adquisición de las competencias requeridas, tanto en lo que implica trabajar con niños con discapacidad, como con niños con diferentes problemáticas que se presentan día a día.

Las maestras entrevistadas abarcan prácticamente todos los cursos, desde educación inicial hasta 6to año, desarrollan su actividad en escuelas públicas y privadas, se recibieron en distintos años y con diferentes planes. Algunas maestras tienen apenas un año de experiencia, otras hace más de 30 que están dando clases. Están las que realizaron cursos de especialización y las que no. Las que estudiaron en Rivera, en Las Piedras o en Montevideo, entre otras ciudades. Una de las maestras es madre de un niño con autismo y contó su experiencia también desde ese lugar.

El campo no tuvo grandes complicaciones, inició con un par de entrevistas a maestras conocidas que sirvieron de nexo con las demás maestras, todas ellas demostraron una muy buena disposición. Se considera importante destacar que un posible sesgo en este estudio radica en que no se lograron entrevistas con maestras que no están abiertas a la incorporación de niños con discapacidad, si bien es cierto que las escuelas están obligadas a aceptar a todos los niños, a partir de las entrevistas se pudo saber que algunos alumnos terminaron en las clases de estas maestras porque no tuvieron buen vínculo con otras docentes de la misma u otras escuelas.

En tres oportunidades se asistió a las escuelas. Estas instancias fueron sumamente enriquecedoras, ya que permitieron observar la dinámica escolar y el contacto de las maestras con los niños, lo que sirvió para completar el mapa general de lo que expresaban las maestras.

La pauta de entrevista funcionó bien, las maestras contestaron sin grandes dificultades y en muchas oportunidades ni siquiera fue necesario recurrir a ella, sin embargo, luego de cerrado el campo y haciendo una recapitulación se piensa que se pudieron incluir más preguntas.

Las discapacidades señaladas por las docentes abarcan un gran espectro, estas se pueden agrupar en discapacidad intelectual, discapacidad mental, discapacidad motriz, discapacidad auditiva y discapacidad visual. Dentro del primer grupo destacan en las entrevistas síndrome de Down, retraso intelectual, Prader Willi, síndrome de Angelman, síndrome de Seckel, micro y macro hidrocefalia, trastorno del aprendizaje y áreas descendidas. En las mentales se ubican autismo, Asperger (como un tipo de autismo), esquizofrenia, trastorno bipolar, hiperactividad y trastorno general del aprendizaje (TGD). Entre los casos de discapacidad motriz se encuentran niños con parálisis cerebral y "problemas motrices". Por último también se presentan alumnos con baja visión o audición descendida. Vale decir que algunas maestras indicaron casos no diagnosticados o utilizaron términos que no son médicos y que por tanto hacen muy difícil la clasificación, entre estos se encuentran "problemas de conducta", "trastorno específico del lenguaje", "dificultades de aprendizaje" y "psiquiátricos".

ANÁLISIS

Caracterización de las maestras entrevistadas

Como se mencionó previamente se entrevistaron 17 maestras de entre 23 y 53 años. Las docentes entrevistadas se recibieron desde 1986 hasta el 2014, lo que implica que realizaron diferentes planes de estudio, los cuales varían en 3 y 4 años de duración.

Hay un solo caso en el cual se comenzó a estudiar en un centro privado, aunque la carrera no era directamente magisterio sino educadora, sirvió de base para la posterior revalidación de cursos en la institución pública. Además de este, otras 3 maestras comenzaron estudiando en un Instituto y culminaron en otro, esto se debió en todas las oportunidades a decisiones personales no vinculadas a la institución educativa.

Casi el 30% de las entrevistadas terminaron sus estudios en Montevideo, cifra similar a las que finalizaron en el Instituto de Formación Docente de la Costa. En el caso de las maestras que se recibieron en Pando el porcentaje se reduce a un 23,5%.

Apenas poco más de la mitad de las maestras realiza doble turno, de las cuales 5 se desempeñan en una escuela pública y una privada, 2 en escuela pública y un CAIF y las

otras 3 solo en el ámbito público. Cuando se refiere al doble turno, las docentes trabajan 4 horas en cada escuela, a excepción de la directora del Jardín 239 que hace horario extendido en la misma Institución.

Una de las entrevistadas tiene un cargo itinerante, lo que implica que si bien su puesto está vinculado concretamente a la escuela 253, su lugar de trabajo abarca desde Neptunia hasta San Luis, en este caso se considera un solo turno, aunque trabaja de 9 a 15 horas, superando las clásicas 4 horas.

Se entrevistó una maestra que este año está incursionando como directora, a ella se le consideró doble turno, porque aunque se mantiene en el mismo lugar físico y con las mismas funciones, realiza horario extendido.

Ninguna de las escuelas en las cuales las maestras desarrollan actualmente su actividad es considerada de contexto, aunque se pudo apreciar que inmediatamente después de recibidas las docentes debieron elegir entre suplencias, y por tanto no tener seguridad laboral todo el año, o las mencionadas instituciones.

Respecto a las escuelas y la discapacidad, la escuela 218 de Solymar es, a definición de las maestras, una escuela inclusora, lo que se traduce en una estructura institucional que estaría más adaptada que otros establecimientos para la incorporación de niños con discapacidad. Esto no solo se vincula con la adaptabilidad del espacio físico, sino a la presencia de docentes especializados en discapacidad o con larga experiencia. Esta situación se repetiría en la escuela especial 253 de Parque del Plata, aunque de parte de la maestra se mostró cierta disconformidad con el mantenimiento de la estructura edilicia.

Por último mencionar que se entrevistaron docentes de todos los cursos, desde precolar hasta sexto año. En la mayoría de los casos las maestras han variado las clases, aunque se observa, después de lograda la efectividad, una tendencia a mantener el mismo grupo dos años consecutivos.

Motivación

Las razones por las cuales las entrevistadas optaron por estudiar magisterio son variadas, sin embargo en la mayoría de las entrevistas se remarcó el gusto por los niños como motivación principal, acompañado por un deseo de enseñar. Se refirió a cierta vocación que estuvo presente “*desde siempre*” o que se fue adquiriendo durante la educación secundaria, derivada en parte, de las palabras de aliento del entorno. En este punto podría cuestionarse si hay un tipo de saber, vinculado con el saber ser, que predispone a las personas a preferir determinadas ocupaciones.

En los casos de las maestras provenientes de ciudades del Interior se priorizó las opciones de estudio que tenían en ese momento en su lugar de origen, es así que docentes de Rivera, Melo o Tala eligieron magisterio, no necesariamente como primera alternativa, sino como la más conveniente para continuar sus estudios.

Otro motivo que alentó a las maestras fue la seguridad laboral que les ofrece magisterio, ya que si bien a lo largo de las entrevistas se repitió cierta insatisfacción con la remuneración, se apela a la garantía de un trabajo seguro.

Es importante señalar que cuatro de las entrevistadas no comenzaron sus estudios de magisterio inmediatamente después de culminar la enseñanza media. Tres de ellas optaron por otras carreras y una, por su situación económica, debió dedicarse a trabajar.

También se observó que casi un cuarto de las entrevistadas tenía familiares maestros o docentes, lo que le permitió elegir, ya sea por conocimiento de lo que es la carrera o por familiaridad.

Respecto a las maestras que se formaron en discapacidad, el impulso surgió de un interés previo a estudiar magisterio o de las propias experiencias dentro del aula cuando se enfrentaron a situaciones para las cuales no contaban con herramientas, en este sentido se podría concluir que la falta de saberes es lo que impulsó, en parte, a las maestras a perfeccionarse.

Vale decir que buena parte de las maestras no ve su carrera como la mejor opción a largo plazo, ya que considera que es un trabajo para realizar durante cierta etapa

"Igual no es la idea para siempre, o sea yo digo que esto es una carrera que vos la podés hacer mientras sos joven. pienso que... es mi expectativa como mucho con 20 años de trabajo poder irme hacer otra cosa".

(Entrevista 13)

Competencias

A continuación se presentarán las competencias que las maestras señalan como fundamentales para realizar su labor docente. Para determinar qué considerar como competencia se recurrirá a la conceptualización de Guerrero (1999) en tanto supone la aplicación en el espacio laboral de las capacidades adquiridas en los diferentes ámbitos.

Se partirá señalando que si bien en principio se puede suponer que las competencias desarrolladas por las maestras se enmarcan, principalmente, dentro de las técnicas profesionales analizadas por Guerrero (1999), habrá que profundizar en los medios a través de los cuales las maestras adquieren dichas competencias, lo cual se realizará incorporando la conceptualización de saberes estudiados, entre otros, por Stroobants (1994).

Tal como indica Fanfani (2005) al afirmar que hoy en día las escuelas trascienden el aspecto pedagógico como ocupación exclusiva, las maestras priorizan competencias que no tienen relación únicamente con la tarea de transmitir conocimiento. Esto se debe en parte a la gran diversidad entre los estudiantes, lo que hace necesario que las docentes se concentren en las singularidades de los niños y sus necesidades personales, para ello la mayoría de las entrevistadas remarcó la importancia de generar un buen vínculo con los estudiantes, el cual se iría afianzando con el correr del año lectivo.

"Qué es lo que necesita el niño en ese momento. Y a veces necesita más afecto y no le podés exigir el conocimiento, otras veces necesita límites y otras veces necesita apoyo psicológico y vos tenés que tramitar todo para el apoyo psicológico, porque nosotros no somos profesionales de psicología, ni en pedagogía, ni psicomotricistas, pero la maestra... como que en algún punto falta todo eso y la maestra lo tiene que cubrir".

(Entrevista 1)

Lo mencionado por esta maestra, que se repite constantemente en las entrevistas, también coincide con lo señalado por Avalos (2010) respecto a la necesidad de las docentes de corregir ciertos problemas sociales. Es así que las maestras dedican buena parte de la clase a “educar en valores”, lo cual, de acuerdo a su percepción, debería ser responsabilidad de la familia.

Retomando el tema del vínculo, es que algunas maestras remarcan lo positivo de tener dos años consecutivos el mismo grupo. De esta forma se contaría con el tiempo necesario para conocer a los niños e identificar el mejor modo de transmitir el conocimiento. Esto deja entrever que si bien son procesos que se dan en simultáneo, para que el enseñar sea más productivo es necesario un buen vínculo previo con el estudiante. Si se considera los saberes definidos por Stroobants (1994), parecería ser que detrás de este proceso de comprender al otro, y por tanto de desarrollar las competencias necesarias para identificar el mejor modo de enseñar, destaca el saber hacer, de modo que la experiencia y el contacto con los estudiantes ofrecen insumos para realizar una mejor labor.

Sin embargo, como se desarrollará más adelante el entablar un vínculo también es parte del saber ser, en este sentido en los casos de niños con discapacidad dicho saber adquiere mayor relevancia, tanto en lo que refiere a la relación con el estudiante como con los padres u otros profesionales vinculados al proceso del niño. Dependiendo de la problemática del estudiante, este puede ser más o menos comunicativo, y es en este último caso donde la presencia del padre o madre es fundamental. Por tanto mantener una buena comunicación con los padres es también una competencia que los docentes deben desarrollar, especialmente en las situaciones de discapacidad, pero no exclusivamente en estas ocasiones.

El saber ser también surge en las entrevistas referido a un atributo más emocional o afectivo, la mayoría de las maestras señala el amor como fundamental para poder realizar una buena labor, también se nombran la empatía, la “simbiosis” con los alumnos y el respeto mutuo, de forma que magisterio pasa a ser una de las ocupaciones que requiere un plus afectivo y un uso racional de las emociones, tal como señala Hochschild (2003).



Asimismo se repitió el tema de la flexibilidad, en el sentido de que las maestras deben aceptar la posibilidad de modificar su planificación de acuerdo a los intereses de los alumnos, esto demanda de las docentes cierta adaptabilidad frente a la probabilidad de un cambio de planes. En esta misma línea se señaló la necesidad de una "mente abierta" o apertura a lo que los estudiantes puedan sugerir para el dictado de la clase. Parecería ser que tanto la flexibilidad, la adaptabilidad o la apertura son características de la personalidad y por tanto innatas, sin embargo habría que preguntarse qué lugar ocupa la experiencia, y en consecuencia el saber hacer, en el desarrollo de éstas, ya que se observó que en buena parte de los casos las docentes otorgaron mayor importancia a estos atributos con el pasar del tiempo.

Las competencias nombradas en el campo conciben con lo que indica Torres (1998) referente a que a los docentes hoy en día se le agregaron tareas que trascienden su labor histórica de transmitir conocimiento y que se vinculan con un rol más social o asistencial. Las maestras también hacen alusión a los cambios en el rol del maestro y de la escuela, planteándose una diferenciación entre la escuela pública y la privada. En el primer caso, muchas veces los alumnos asistirían al centro educativo porque éste le brinda también alimento, y en el segundo porque los padres, en su mayoría trabajadores, no tienen otro lugar donde encomendar a los niños.

En lo que respecta al cambio de rol del docente, como se mencionó previamente, se vincula tanto al espacio que las maestras han tenido que ir adquiriendo como a la heterogeneidad dentro del salón de clase que obliga a desarrollar otras estrategias de enseñanza.

"Yo contengo más de lo que enseño y no lo puedo negar y es una realidad, eh... algunas veces opto, otras veces me obligan, y bueno, sí, es así, porque cuando yo... controlo vacunas, cuando yo... se trae el médico a la escuela, cuando se los alimenta"

(Entrevista 3)

Respecto al aspecto más educativo de la escuela y por ende al papel tradicional de las maestras, no se mencionó con la misma frecuencia que lo anterior, pero si algunas docentes destacaron la importancia de saber transmitir los conocimientos, es decir tener un método de enseñanza. En esta línea y remarcando la diversidad de los grupos surgió

la importancia de “enseñar a todos los niños” (Entrevista 5). Es así que los saberes definidos por Stroobants (1994) no se ubican en un lugar central entre las competencias que señalan las maestras, quizá porque al ser adquiridos mediante un proceso creado con este fin, no implicó una dificultad al momento de enfrentarse al mundo laboral real.

En los casos de los niños con discapacidad los objetivos de las maestras cambian dependiendo de la situación del niño, hay casos en que lo pedagógico pasa a un segundo plano y se destaca el rol socializador de la escuela.

“Creo que el contacto con el otro, ¿no? De sentir una mano, una voz, una sonrisa, este son niños que si se quedan en su casa por lo que pueden lograr, digamos “ah, no lo voy a llevar a la escuela porque no va a lograr leer”. No, leer no va a lograr, pero en la casa quedaría como encapsulado como su posibilidad de sentir, ¿no? Y de repente estando con otros niños al lado, uno dice “ah, no está logrando nada” pero para él puede ser un cambio”

(Entrevista 6)

De todas formas en la mayoría de los casos se expresó la necesidad de tener un plan de acción y objetivos para el año lectivo.

También se señaló, pero en menor medida la exigencia de manejar las nuevas tecnologías, lo que es visto como un trabajo extra, el cual insumiría demasiado tiempo. Esto se debe a que la herramienta tecnológica no se limita a su utilización dentro del salón de clase, sino que se debe llevar un registro a través del sistema GURÍ³, lo que implica un tipo de saber con el cual no todas las maestras están familiarizadas. En este sentido vale mencionar que si bien hay capacitaciones tanto presenciales como virtuales, algunas escuelas cuentan con una maestra de apoyo tecnológico que se forma en las nuevas aplicaciones para transmitir luego a sus compañeras. Por tanto, en esta área las maestras recurren a los saberes que adquieren a través de la educación formal, como serían las capacitaciones, y a la experiencia de colegas, aunque esta no se desarrolle en

³ GURÍ, es un sistema de información web que se encuentra enmarcado dentro de las políticas del gobierno electrónico y las políticas educativas del CEIP, que permite tener una base de datos actualizada de docentes, no docentes y alumnos y unificar las gestiones a nivel nacional (<http://www.ceip.edu.uy/programas/guri>)

el aula. Por otra parte el uso de la tecnología es considerada por Guerrero (1999) como una competencia transversal, ya que su uso no se limita a la labor de las maestras.

En conclusión, respecto a las competencias requeridas para desarrollar la labor docente las maestras destacaron cierta capacidad relacional, que se manifiesta tanto en el trato con los niños como con los padres, si bien éstas podrían considerarse dentro de las competencias sociales desarrolladas por Guerrero (1999), el autor las incluye entre las técnicas profesionales, lo que supondría que se adquirieron en la educación formal, aspecto que se cuestionará más adelante.

En lo que refiere a la discapacidad, las competencias utilizadas por las maestras no varían significativamente en esos casos, sin embargo adquieren distinta relevancia dependiendo de la problemática del niño.

Tanto Stroobants (1994) como Guerrero (1999) descomponen las competencias en tres, las dos primeras coinciden totalmente, refieren al conocimiento o saber, el cual se adquiere principalmente por medio de la preparación formal, y a las aptitudes o saber hacer, relacionado con la experiencia. El punto de diferencia, pero que en algún aspecto se puede combinar, es lo que Guerrero (1999) define como actitudes (querer hacer) y Stroobants (1994) como saber ser. Referente a este último y partir de las entrevistas realizadas, se considera que el saber ser engloba al querer hacer, ya que el segundo sería parte integral del ser.

A continuación se presentarán las competencias vinculadas a los espacios de adquisición de cada una. En primer lugar se desarrollará el ámbito de educación formal, que incluye el Instituto, la práctica y los cursos o posgrados realizados. Luego el ámbito laboral, que se nutre de la experiencia propia o de compañeras, y de la estructura laboral. Y por último el espacio no relacionado con los dos anteriores, y que se vincula con el saber ser.

Educación formal

Tanto Stroobants (1994) como Guerrero (1999) destacan el papel de los saberes o conocimiento vinculado a las competencias necesarias para desenvolverse en las

diferentes ocupaciones, el cual se adquiere a través de la educación formal. En este apartado se intentará identificar esos saberes en la labor diaria de las maestras.

Frente a la diversidad de situaciones que conforma el salón de clase hoy en día, las maestras sienten que no están debidamente formadas, especialmente cuando se trata de enfrentar los casos de discapacidad. En líneas generales las docentes no están conformes con su proceso formativo, en tanto deben recurrir en muchos casos al saber hacer y saber ser, como compensación a la carencia de los saberes.

En lo que refiere a la dinámica del Instituto, según las entrevistadas, continúa la lógica de la educación secundaria, desde el control de asistencia, hasta los modos de evaluar no representan un corte con la etapa anterior, de hecho los contenidos que se estudian en primer año refuerzan lo aprendido previamente y no estarían aplicados a los niños, lo que es especialmente significativo considerando que en segundo año ya comienza la práctica en las escuelas. Nuevamente se observa la falta de preparación formal para hacer frente a la práctica, de algún modo incluso desde la institucionalidad se estaría priorizando el saber hacer por sobre los saberes, en tanto el ingreso al mundo escolar se daría sin elementos teóricos sólidos. Sin embargo es importante destacar que la experiencia se daría dentro del espacio de la institucionalidad, y por tanto los límites entre los saberes y el saber hacer aparecen difusos, tal como señala Gallart (2002).

Se destacó la influencia de los docentes, tanto colaborando para que el proceso formativo sea estimulante como generando completamente lo contrario. En este último caso se refirió al desgano con el cual algunos profesores enseñan, lo cual impactaría negativamente en estudiantes que posteriormente deberán realizar la misma tarea. Por otra parte, maestras formadas en las ciudades más alejadas de Montevideo recalcaron el compromiso de sus profesores por estar continuamente actualizados. Si bien no se espera que el vínculo con los docentes afecte directamente los saberes adquiridos, se estima que las maestras podrían haber tenido una predisposición más positiva hacia aquellos contenidos impartidos por los docentes con los cuales tenían mayor afinidad, de modo que probablemente integraran de mejor modo los saberes. Por otra parte, considerando lo fundamental del aspecto relacional, esta experiencia podría tener algún tipo de repercusión en su propia práctica docente futura.

En lo que refiere a la malla curricular se mencionó la falta de algunas temáticas actuales a las cuales ni siquiera se hace referencia, es decir que los saberes que se imparten desde el Instituto no estarían acompañando los cambios sociales.

“No hay, este... o sea en magisterio no hay nada de eso. Después de sexualidad tampoco (...) Son cosas básicas que hoy por hoy no pueden ser opcionales, ¿entendés? Extraedad no hay nada, este... herramientas prácticas, es todo teórico. La práctica en la escuela y los teóricos son cada vez más distantes, entonces es una carencia importante. Vos salís a ponerle todo y a ver qué te funciona y qué no, la realidad es esa, tomás un programa y empezás a ver contenidos y empezás a darle una bajada a tierra vos”

(Entrevista 3)

Respecto a la discapacidad la insuficiencia de saberes es absoluta, las maestras mencionaron que en la malla curricular solo se encuentra un seminario de dificultades de aprendizaje, sumamente básico, ya que las problemáticas que se abordaban son limitadas y además no son estudiadas en profundidad.

Por otra parte, entre los aspectos prácticos que estarían ausentes se encuentran aquellos vinculados a cuestiones propias del salón de clase, como leer un cuento o trabajar en plástica, y otros externos, como es la falta de preparación para vincularse con los padres, aspecto, como se señaló en el apartado anterior, fundamental para la labor docente. En este sentido, en los casos de posible discapacidad no diagnosticada, los maestros no saben cómo enfrentar la charla con los padres, lo que implica un desafío extra a su trabajo. Vale decir que si bien se podría señalar que lo vincular está relacionado prioritariamente con el saber ser, esto no implica que desde la educación formal se ofrezcan a las docentes estrategias para trabajar y desarrollar esta área, de hecho Guerrero (1999) lo propone como una de las facetas de las competencias técnico profesionales.

En esta línea las maestras también remarcaron el aspecto emocional, en tanto se reclama la ausencia de instancias de encuentro con los pares o de contención de emociones, *“me parece que es fundamental que el maestro esté en contacto con las expresiones”* (Entrevista 6). Esto adquiere gran relevancia ya que como se señaló

previamente una ocupación como magisterio requiere de un adecuado manejo de las emociones.

Dentro de sus años de formación las maestras valoran altamente la práctica, incluso algunas sugirieron que sería bueno que empiece el primer año. Es importante mencionar que esta varía dependiendo del plan de estudio, aunque se repite la dinámica de comenzar con observación algunos días a la semana y en el último año tener una participación más activa, aunque la maestra referente siempre es la titular. Los saberes y el saber hacer aparecen aquí relacionados, tal como señala Stroobants (1994). Se percibe un proceso mediante el cual se buscaría una reciprocidad entre ambas manifestaciones del saber, de modo que los saberes ofrecerían insumos para la práctica, y la experiencia permitiría interpretar la teoría desde otra perspectiva, sin embargo a partir de las entrevistas se observa que no siempre resulta de esta forma.

Muchas docentes realizaron prácticas en escuelas de contexto y en escuelas rurales. Sin embargo el contacto con casos de discapacidad es prácticamente inexistente, en una sola oportunidad sucedió que una maestra trabajó, junto a sus compañeras de curso, con un niño con un autismo leve. Incluso una docente recibida en 2006, consultada sobre la presencia de niños con discapacidad en su práctica señaló: *"no, no, no... al revés, nosotros si teníamos una clase de análisis o algo, te sacaban a los niños con problemas para evitarte el problema"* (Entrevista 13). Se entiende que este hecho no es necesariamente una política institucional, sin embargo ofrece elementos para inferir que la discapacidad no es tema para las autoridades que definen los planes de estudio. No solo no se considera en la malla curricular, sino que tampoco se incorpora en la práctica, siendo esta última un espacio controlado mediante ciertos parámetros por la educación formal en lo que respecta al saber hacer.

Respecto a los cursos de posgrados, tres maestras realizaron estudios fuera de los que brinda el IPES, en este sentido se señaló el alto costo en dinero y en tiempo que se debe invertir, incluso una de las maestras viajaba una vez por semana a Buenos Aires. Vale decir que al vivir fuera de Montevideo, las docentes entrevistadas deberían trasladarse a la capital, lo que es muy impráctico considerando que buena parte de ellas trabaja doble turno, esto llevó a que algunas docentes comiencen cursos que finalmente no culminarían.

Entre los cursos realizados del IPES destacan autismo y problemas de aprendizaje, sin embargo no solamente tiene cupos de acceso, sino que no se le ofrecen a las maestras facilidades para poder realizarlos, principalmente en lo que respecta al lugar y horario. Si se considera, como desarrolla Fanfani (2005), que el oficio docente es público en dos sentidos, es necesario replantearse las limitadas posibilidades que tienen las maestras para perfeccionarse.

En resumen desde la preparación formal hay aspectos que no solo no están contemplados, sino que quedan a consideración personal de las maestras. Estos puntos, según la opinión de las docentes, son aspectos centrales en lo que refiere a su diaria labor. Se señaló previamente que lo afectivo y vincular es fundamental para poder lograr resultados académicos satisfactorios, sin embargo esta área no se tiene en cuenta en los planes de estudio, ni en el Instituto.

Por otra parte, si se considera lo que indica Stroobants (1994) respecto a que las competencias se crean como construcciones sociales, sumado a que efectivamente se constata un desfásaje entre lo que se enseña a las maestras a nivel formal y lo que se les exige en la práctica, no es de extrañar que las docentes encuentren en su espacio de acción carencias significativas en cuanto a su formación.

Ejercicio docente

Varios de los autores citados anteriormente señalan el ámbito laboral como un espacio donde se adquieren ciertas habilidades propias del conocimiento práctico. Desde la perspectiva de Stroobants (1994) y Guerrero (1999) sería el espacio propicio para adquirir experiencia y con ella desarrollar el saber hacer. En este apartado se profundizará en la práctica de las maestras y de sus colegas. Por otra parte retomando a Fanfani (2005) se analizará la relación de las docentes con las autoridades educativas, representadas por la Dirección y la Inspección. También, y a riesgo de salirse de tema, se indagará en la estructura escolar como medio en el cual las maestras desarrollan su actividad.

En repetidas oportunidades durante las entrevistas las docentes señalaron la importancia que le atribuyen a la experiencia, tanto a la propia como a la de compañeras, surgiendo de este modo el saber hacer dentro de la práctica docente

Respecto a su propia experiencia las maestras repiten que si bien la práctica le da cierta madurez para enfrentar determinadas situaciones, las estrategias usadas para un niño difícilmente se puedan repetir exactamente igual para otro. Lo clave, como ya se señaló, termina siendo el relacionamiento con el estudiante, y a partir de ahí es *ensayo y error* como ellas mismas lo definen. Contemplando esta observación es que el saber hacer surge de forma interdependiente de los saberes que se adquieren en el Instituto, de forma que no cubren una carencia, sino que se convierten en asociación con el saber ser, en un rasgo propio de la profesión.

En este sentido es de destacar que en los casos más "atípicos", por llamarlo de alguna manera, es cuando se consulta principalmente a colegas si previamente vivieron una situación similar y se toma su consejo. En los casos en que los cursos o los niños no presentan grandes dificultades, las maestras recurren al saber hacer adquirido a partir de su propia experiencia.

También se evidencia que las docentes que cuentan con menos años de trabajo son las que más se apoyaron en sus colegas. Sin embargo también es de destacar que las maestras con más años en la profesión son las que consiguen efectividad y conforman un grupo de trabajo más estable, por lo que el vínculo con sus compañeras es más fuerte. Esta observación sugiere que a falta de un saber hacer basado en experiencias propias las maestras recurren a los saberes de compañeras que probablemente vivieron situaciones similares, lo que no es necesariamente correlacional al tipo de vínculo entre las docentes.

Es importante señalar que las maestras no tienen muchas instancias de compartir con sus colegas, ya que no necesariamente comparten patio en los recreos. A esto se le suma que las asambleas técnico docente se realizan fuera del horario de trabajo y se tratan temas que ya vienen definidos. Esto lleva a algunas docentes a elegir no asistir, ya que consideran que no les aporta. Las maestras sienten que estas instancias no les suman en la adquisición de saberes, ya que muchas veces se trata de discusiones que no arriban

a ningún puerto, o que ya tienen una trayectoria marcada, es decir que las decisiones no se toman entre todas, sino que se comunican.

Como se pudo apreciar, la discapacidad se presenta como una dificultad extra al momento de encarar el ejercicio docente, ya que las maestras no cuentan con una base teórica que le de sustento a su actuar. En esa situación el apoyo de las compañeras es fundamental, ya que el aporte no es únicamente referente a experiencias similares, sino que se comparte conocimiento, lecturas o incluso se abre la posibilidad de colaborar desde la práctica.

"Fundamental, sí, sí, siempre "bueno, si no podés llamanos que te ayudamos" o "mandámelo un raito para mi clase" o "mirá lo que encontré de tal formación de que había hecho hace muchos años, capaz que te sirve", eh... de pasarnos material, de contar experiencias, de contenernos en momentos que nosotras mismas estamos desbordadas, ¿no? De cuidarnos entre nosotras, sí, yo lo he sentido eso."

(Entrevista 6)

Muchas veces la tarea docente en lo que refiere a los casos de discapacidad implica la construcción de un saber colectivo, esto se hace más evidente en el saber hacer, pero también brinda elementos para el saber ser.

En casi la mitad de las entrevistas se repitió la presencia de una figura que al comenzar ya sea la carrera docente o alguna nueva etapa, ofreció herramientas para adaptar contenidos o planificar entre otras cosas. Esto se hizo especialmente visible en los casos de discapacidad. En este sentido, sorprendentemente las maestras que indicaron tener algún familiar que comparte la profesión, no compartieron experiencias referidas a la discapacidad.

La mayoría de las maestras manifestó que no se siente apoyada por la Dirección del establecimiento en lo cotidiano. Esta situación se debería a la sobrecarga que ésta enfrenta referente a otras problemáticas, lo que deriva en una sensación de soledad en las maestras debido a una falta de estructura que asista su labor, de este modo los saberes que no son adquiridos en la educación formal carecen de un asidero firme, lo que se hace más problemático en los casos de discapacidad, ya que no hay una línea de trabajo que se mantenga en el tiempo.

En los casos de estos niños las docentes indicaron la falta de una estructura que le dé seguimiento al proceso educativo del estudiante, ya que no hay un programa que cumplir, quedando a criterio de la maestra definir las metas para el año lectivo, y por tanto depende de los conocimientos y actitud que cada docente posea, y como señala Guerrero (1999) del querer hacer.

“Porque no se puede incluir, integrar por más buena voluntad que tengamos los maestros y los actores, por más que lo queramos hacer, porque lo puede hacer un maestro un año, pero una inclusión es un proceso que se tiene que tener continuidad y permanencia, no existe, hoy por ejemplo... un niño le toca un maestro que bueno, quiere incluir, perfecto, bárbaro, que incluya; al otro año le tocó un maestro que lo va a incluir igual, porque es una ley, es obligación pero bueno, no le va a tomar tanta..., entonces no hay una continuidad, entonces no hay un proceso verdadero de inclusión, en un proceso verdadero de inclusión tiene que haber una estructura, una estructura que sostenga ese proceso, si no existe esa estructura es muy difícil”

(Entrevista 7)

Esto que señala la entrevistada se vincula en parte con la ley que exige la inclusión de todos los niños al sistema educativo, si se considera que el oficio docente es regulado y financiado por el Estado, tal como plantea Fanfani (2005), hay una contraposición entre cumplir los acuerdos internacionales a los cuales Uruguay adhiere y la estructura escolar que no incorpora la preparación de recursos humanos para que esto se lleve a cabo de forma exitosa. Y si a esto se le suma nuevamente la autopercepción del rol del maestro conjugado con las construcciones sociales en torno al trabajo que señala Stroobants (1994), las maestras son las que deben cubrir, cada una de forma aislada, las limitantes en su formación.

Retomando el tema del apoyo por parte de la Dirección, se marca una clara diferencia entre la escuela pública y la privada, ya que en el caso de los colegios ésta estaría más presente, probablemente porque hay un número más reducido de alumnos. Es así que en las escuelas públicas las maestras tratan de resolver los problemas antes de pedir asistencia, lo que genera una autonomía mayor, aspecto que desarrolla Guerrero (1999) al referirse a las relaciones que se generan en el ámbito laboral. Por otra parte se

observa que los colegios en los cuales trabajan las maestras entrevistadas cuentan con psicólogas, lo que permite que las docentes puedan charlar sobre casos específicos y tener una mirada más integral. En este sentido, en algunas oportunidades las maestras han recurrido a las mencionadas psicólogas para consultar sobre situaciones que enfrentan en la escuela pública.

Tanto la escuela de Parque del Plata como el preescolar de Atlántida tienen el apoyo de las escuelas disfrutables⁴, los que implica que una o dos veces por semana las visitan psicólogos o trabajadores sociales para tratar los casos más severos. Sin embargo este servicio es rotativo por lo que tiene una duración máxima de tres años y no llega a abarcar todas las dificultades que surgen, por lo que nuevamente las maestras deben intentar resolver los conflictos por ellas mismas.

La escuela de Solymar es, a definición de las maestras, una escuela inclusora, lo que se traduce en una estructura institucional que estaría más adaptada que otros establecimientos para la incorporación de niños con discapacidad. Esto no solo se vincula con la adaptabilidad del espacio físico, sino a la presencia de docentes especializadas en discapacidad o con larga experiencia, lo que permite a las maestras tener a quien recurrir en caso de necesitarlo, ya sea para realizar consultas o para derivar a los niños de ser preciso. Vale mencionar que si bien la profesora de educación física, con quien se tuvo una charla, tiene amplia experiencia en discapacidad, recién este año se incorporó una maestra de apoyo con estudios en la mencionada temática, ya que la que estaba el año pasado tenía experiencia, pero no estudios formales. Nuevamente se observa la creación de los saberes en un espacio colectivo, ya que si bien la escuela de Lomas de Solymar tiene un enfoque que incorpora la discapacidad, las maestras que dan clases en la mencionada institución no tienen como requisito poseer saberes referidos a ella. Probablemente la escuela cuenta con una infraestructura un poco más adaptada a las diferentes discapacidades pero la adquisición de los saberes sigue un camino similar

⁴ Escuelas disfrutables es un Programa del CEIP que se desarrolla desde el 2008, conformado por psicólogos y trabajadores sociales, que tienen como objetivo "la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también al fortalecimiento de la dinámica Institucional, fomentando los factores de cambio y de innovación" (<http://www.ceip.edu.uy/programas/pecb>)

a otras escuelas, principalmente a partir de la experiencia propia y de compañeras, y de un tipo de saber innato, sobre el cual se profundizará más adelante.

La incorporación del saber no es solo a través de la experiencia propia de las maestras, ya que si los alumnos con discapacidad asisten a un centro especializado o son atendidos por algún otro especialista, las docentes señalaron que intentar ponerse en contacto con estos para aprovechar sus conocimientos y experiencia. El saber que las maestras adquieren por estar en contacto con otros profesionales o compañeras se considera saber hacer, ya que su apropiación se da dentro del espacio laboral.

Por último señalar que de parte de la Inspección tampoco se cuenta con mucho apoyo, únicamente en situaciones muy extremas se puede tramitar que el estudiante cumpla medio horario, pero en los demás casos de discapacidad no se ofrecen respuestas frente a los planteamientos que realizan las docentes.

Saber innato

Como se ha podido apreciar a lo largo del análisis, hay competencias que no parecen surgir ni de la preparación formal, ni de la experiencia, por más que esta última las refuerza son cualidades innatas o adquiridas en la vida misma.

"Nada de lo que me enseñaron en el Instituto me sirvió, me sirvió la forma de ser y eso que te digo, encontrar una manera para comunicarte con niños que se comunican de diferentes maneras".

(Entrevista 5)

Estos saberes, pertenecientes según Stroobants (1994) al saber ser, se relacionarían, en el caso de las maestras, fundamentalmente con el aspecto vincular. También Guerrero (1999) distingue lo que él denomina actitudes, como un tipo de querer hacer que surge en contraposición de los saberes y del saber hacer. Como se mencionó anteriormente, el querer hacer se considera parte del saber ser, porque si bien es un aspecto fundamental, principalmente por la falta de una estructura que guíe el actuar de las docentes, la intención o las ganas siguen siendo un atributo propio de cada maestra.

Es de destacar que cada vez que se hizo alusión a estos temas se hacía referencia a un sentir propio, un modo de percibir la vida. Las maestras recurrieron en varias oportunidades al "yo soy...", transmitiendo así la apropiación de una cualidad, reafirmando la idea de un saber ser que sería inherente a ellas y al cual recurrirían para realizar su labor.

Tanto el querer hacer al que refiere Guerrero (1999), como el saber ser de Stroobants (1994) se reflejan en distintas acciones que desarrollan las maestras con el fin de crear un ambiente más propicio para la transmisión de conocimiento, por ejemplo las docentes se acercan a los estudiantes haciéndolos partícipes de su vida, de esta forma comparten cosas de su cotidianidad para que los niños se sientan parte y permitan a la vez que ellas ingresen a su realidad.

El vínculo con los niños no varía en función de la presencia de una discapacidad, si puede haber una tendencia a cierta sobreprotección, aunque las maestras que son conscientes de esta predisposición tratan de evitarla. A pesar de que las docentes no señalan una diferenciación en la relación con los niños según su problemática, se evidencia que en el caso de los alumnos con discapacidad el vínculo adquiere mayor valor, entran en juego otros recursos, quizá porque no hay una base teórica previa es que se recurre a los elementos que se tienen disponibles. Como se señaló previamente, en estas instancias toma mayor presencia el saber ser, probablemente en contrapartida de la ausencia de los saberes.

"Hay cosas que son de uno, ¿no? Eso es otra... no todos estamos preparados para trabajar con niños con dificultades. Yo pienso que desde lo humano, digo, por más de que me capaciten, hay personas que capaz que hacer el curso y después trabajan con un niño y no pueden. ¿entendés? Porque hay cosas que uno tiene que generar, esa cosa de entender determinadas... de tener tolerancia en el niño de que sabes que te va a reaccionar de esa manera, y bueno, saber que... bueno, que lo tengo que permitir, no ser tan estructurado en lo que yo tengo que enseñar y bueno no (...) Esas cosas que tenés que aprender y que no todos estamos preparados"

(Entrevista 4)

De acuerdo a Stroobants (1994) el saber ser es propio de los individuos, esto implica que se fue adquiriendo a lo largo de la vida en espacios ajenos al ambiente laboral, es así que las docentes también vuelcan en el salón de clase enseñanzas que aprenden a partir de su experiencia de madre, lo que les permite a la vez desarrollar una mayor empatía con los padres de los estudiantes.

Un ejemplo especialmente significativo lo constituye una docente que tiene un hijo con Asperger, ella afirma que a través de su hijo aprendió, entre otras cosas, a manejar la frustración y que eso se lo trasmite a sus alumnos, también sostiene que como consecuencia de que su hijo necesita orden y prever lo que sucederá, es más organizada en su trabajo.

Algunas maestras señalan que comentan situaciones de su trabajo en su hogar, con sus parejas, amigos y familiares, los cuales desde una perspectiva externa a la escuela les ofrecen opiniones que pueden ampliar su perspectiva. Nuevamente las docentes se sirven de insumos que adquieren fuera del salón para mejorar su labor. Esto se observa también en la incorporación de conocimientos que no se relacionan directamente con el saber necesario para desarrollar la labor docente.

Sería conveniente en futuras investigaciones profundizar en las historias de vida de las maestras para conocer un poco más sobre la adquisición de estos saberes innatos.

Competencias emocionales

Se optó por incluir una breve referencia a las emociones que sienten las maestras, ya que como señala Hargreaves (2001), estas interfieren en la dinámica escolar. Es posible, desde la perspectiva de las construcciones sociales que refiere Stroobants (1994) y desde la visión de Hochschild (2003) que las docentes opten por exacerbar o reprimir ciertas emociones de modo de cumplir con las expectativas de su rol, en cuyo caso, ese tipo de saber se vincularía con el saber ser.

Las primeras experiencias en la escuela no son, la mayoría de las veces, gratificantes, probablemente porque las docentes recién recibidas son las últimas en elegir y las opciones que quedan son muchas veces establecimientos conflictivos. Es así que prevalece la angustia y el miedo, emociones que inevitablemente interfieren en el

desarrollo del curso. Las maestras ven afectada su cotidianidad y sus relaciones, lo que en algunos casos incluso derivó en la necesidad de tomarse licencia médica. Con el correr del tiempo se pudo constatar un mejor manejo de estas emociones, o al menos se percibió una clara separación de espacios, lo que implica no trasladar al hogar las problemáticas de la escuela. Se considera que el desarrollo de esta capacidad se relaciona con el saber ser, ya que es parte constitutiva del individuo, aunque también tiene parte del saber hacer en tanto se integra a partir de la experiencia.

Frente a las situaciones de discapacidad, prevalece el desconcierto, el no saber qué hacer o cómo hacerlo, es así que surge la impotencia o la frustración, producto tanto de ese no saber, como de no identificar avances en el niño. Esta emoción tiene su contrapartida cuando se percibe una evolución en el proceso del estudiante, es en esas instancias que la maestra siente alegría, gratificación y se fortalece. Para poder realizar este paso es necesario desarrollar la paciencia y comprender los tiempos del estudiante y de la misma docente.

Otro sentimiento que se hace manifiesto y que ya se señaló previamente es la soledad, las maestras sienten que el sistema no las apoya y que a la vez no cuentan con herramientas para afrontar la discapacidad.

"Son los momentos en que uno te sentís sola, en que te sentís que estás en un lugar donde el desafío supera a tus posibilidades. Todos esos sentimientos los sentís, te frustras, te angustias, sentís que el peso de la inclusión recae solo en vos, y es difícil"

(Entrevista 7)

En los casos de soledad, las maestras desarrollan la autonomía y se convierten en las responsables del proceso de los niños, lo que nuevamente se vincula tanto con el saber hacer, a través de la experiencia que adquieren, como con el saber ser, trasladando saberes de su vida externa al salón de clase.

Las maestras, especialmente aquellas que trabajan doble turno, sienten desgaste y cansancio. El tener dos grupos a cargo, con lo que implica el trabajo fuera del aula y todas las problemáticas dentro de la misma, desembocan en una especie de agotamiento que lleva a algunas docentes a elegir trabajar en un solo turno, e incluso a pensar en

buscar otras alternativas antes de cumplir los años necesarios para jubilarse. A esto se le suma que en los cursos altos el programa es sumamente largo y las horas de clase no darían para poder cumplirlo.

Se considera importante mencionar que durante las entrevistas dos maestras se emocionaron. La primera de ella lo hizo hablando de dos alumnos con discapacidad, que no tienen apoyo en la casa, y la segunda cuando refería a la percepción de la opinión pública sobre las maestras y la educación en general.

Las competencias emocionales están presentes en muchos trabajos, sin embargo como señala Hochschild (2003) algunas profesiones exigen un "plus afectivo". En el caso de las maestras, al realizar su labor, están en constante contacto con sus emociones y éstas determinan la calidad de su trabajo, por lo que sería conveniente considerar este aspecto al momento de definir los planes de estudio.

A partir de este breve análisis se concluye que las competencias emocionales se modifican a partir de la experiencia, la mayoría de las veces se direccionan en un sentido positivo, permitiendo mejorar la calidad de la enseñanza, sin embargo en otras ocasiones fluyen hacia emociones negativas que afectan el proceso de aprendizaje de los niños. Este saber hacer se ve reforzado por el saber ser, en tanto las emociones y su manejo racional se integra al ser trascendiendo el ambiente laboral, permitiendo así una reciprocidad de saberes entre los diferentes espacios.

Articulación de saberes

Como se mencionó a lo largo del análisis las maestras recurren a diferentes saberes, los cuales se forjan en diferentes ámbitos, pero que sin embargo se articulan al momento de ejercer la tarea docente. En principio el saber preponderante estaría representado por los saberes, en tanto el contar con el título es lo que habilita a las docentes a incorporarse en el espacio laboral, no obstante incluso durante el proceso de formación se contempla el saber hacer a través de la experiencia que otorga la práctica, la cual comienza con observación para luego hacerse responsable, junto con la maestra titular, del curso. Esto deja entrever un ideal de reciprocidad entre los saberes y el saber hacer en la esfera de formación profesional.

Desde la temática de la discapacidad este intercambio de saberes estaría ausente en las etapas iniciales de la formación profesional, ya que no se incorpora desde la teoría, y tampoco se contempla en la práctica. La discapacidad parecería no ser un tema para las autoridades educativas, lo que se ve reflejado en la falta de saberes que se les proporcionan a las estudiantes de magisterio.

Respecto al saber ser en las etapas iniciales, una hipótesis primaria podría indicar que éste, si bien como parte integral del individuo está siempre presente, en el ejercicio de la docencia se asoma por primera vez con la elección de la carrera, conjetura que habría que contrastar en futuras investigaciones.

Lo señalado anteriormente permite observar que en la práctica que se realiza en los años de formación ya se conjugan los tres saberes desarrollados por Stoobants (1994), si bien de forma incipiente.

Las maestras destacaron el vínculo como fundamental para realizar su labor, relacionado previamente con el saber ser, también se entremezcla con la esfera del saber hacer, ya que a medida que aumenta la trayectoria en el cargo, las maestras parecen adquirir más y mejores herramientas para relacionarse con los niños y con los padres. La antigüedad también favorece la utilización de los saberes adquiridos a partir de la experiencia en lo que respecta a las estrategias que se utilizan en el salón de clase y la planificación diaria.

Los primeros años del ejercicio docente las maestras se sienten más vulnerables y recurren mayormente al saber de sus compañeras, esto podría deberse al hecho de que no poseen mucha experiencia, independiente de la adquirida durante la práctica, la cual estaba sustentada por una maestra responsable. Conforme pasan los años, las docentes, si bien continúan compartiendo experiencias, buscan apoyo fundamentalmente en las situaciones más extremas, como son los casos de discapacidad.

Es importante destacar que si bien en estos casos las maestras, a falta de saberes, se sirven principalmente del saber hacer y saber ser, la prevalencia de uno sobre otro está asociada a la discapacidad del niño y conforme a esto, a los objetivos que la docente se haya marcado para el transcurso del año lectivo respecto al alumno. Si la meta es que el niño aprenda determinados contenidos se buscará la forma, ya sea a través de la

experiencia propia o de compañeras, de transmitir dicho conocimiento. Muchas veces se recurre a adaptar los saberes incorporados en el Instituto para que el niño los comprenda. Sin embargo, si el propósito es la sociabilización del estudiante, la maestra hará uso principalmente el saber ser para establecer y mantener un buen vínculo y reforzar ese aspecto en el niño.

Las maestras destacan que los niños son todos diferentes, por tanto las estrategias utilizadas también deben variar, en este sentido la experiencia que se adquiere no se relaciona con recetas que se repetirían de forma similar en todos los estudiantes, sino con cierta capacidad para adaptarse a las situaciones y resolver lo que se presente. En este punto el saber hacer se fusiona con el saber ser, en tanto a mayor trayectoria las maestras incorporan en su ser aprendizajes que adquieren en su espacio de trabajo, pero no de forma fija, sino como vivencias que se pueden aplicar en diferentes circunstancias. Esto no se limita a los casos de discapacidad, pero parecería hacerse más fuerte en estas instancias, no solo en lo que refiere al proceso de aprendizaje o socialización del niño, sino también al manejo de las emociones que refiere Hochschild (2003). El trato con estudiantes con discapacidad genera muchas veces emociones que hay que controlar para evitar que afecte al niño, y en eso interviene tanto la experiencia como el mismo proceso interno del individuo.

“Ya veces, muchas veces frustración, no? Porque no saber cómo atender a un niño, cómo abordarlo es mucha frustración para uno. Porque tenés ese caso y querés ayudarlo pero no sabes cómo, entonces al no saber cómo te desestabiliza a vos también como profesión, y ahí te cuestionas, no?”

(Entrevista 1)

Por último subrayar que a falta de una estructura que defina claramente las acciones a seguir en los casos de discapacidad, se conforma un saber colectivo en base a los saberes y las experiencias de las maestras, de forma que se conjugan los saberes y el saber hacer. Las docentes comparten información obtenida en la realización de cursos de posgrado junto con vivencias similares, que sirven de guía al accionar de las maestras.

CONCLUSIONES

En esta investigación se recurrió a los saberes descritos por Stroobants (1994) para aproximarse a las competencias. Desde la perspectiva de la autora el saber se divide en saberes, saber hacer y saber ser, y si bien estos se desarrollan en esferas diferentes es muy poco probable que no surjan entrelazados unos con otros, adoptando, dependiendo de la situación, más o menos preponderancia en el ejercicio docente.

De acuerdo a la teoría los saberes se adquieren a través de la educación formal, el saber hacer a partir de la realización misma del trabajo, ya sea que la experiencia sea propia o de una compañera, y por último el saber ser, que no se relaciona ni con la formación, ni con la experiencia laboral, sino que sería innato o adquirido en la vida.

A lo largo del estudio se pudo observar que las maestras reconocieron ciertas competencias necesarias para realizar su trabajo que no atañen únicamente a la transmisión de conocimiento. De hecho el vínculo que se genera con los estudiantes adquiere un papel fundamental en lo que ellas califican como "*buena maestra*". Esto se debe a que las docentes consideran que hoy en día el salón de clase es un espacio mucho más heterogéneo y para lograr buenos resultados desde la parte académica es imperioso conocer las necesidades de los niños. Para lograr un buen vínculo las maestras destacaron cuestiones que tienen que ver con lo afectivo, como son el amor o la empatía, lo que trasciende los meros saberes y el saber hacer, y que remite inmediatamente a considerar el plus afectivo que, de acuerdo a Hochschild (2003), exigen algunas ocupaciones. Vale decir que si bien las maestras deben recurrir a competencias sociales, éstas no siempre se incorporan a través de la educación formal como indica Guerrero (1999).

El tema relacional no solo refiere al vínculo que se genera con los niños, sino también al trato con padres y compañeras de trabajo. Es así que los padres representan, en muchas oportunidades, una puerta de entrada al niño, sobre todo en los casos de discapacidad, cuando ofrecen herramientas utilizadas en el hogar o sirven de puente entre la docente y otros profesionales. Respecto al vínculo con compañeras de trabajo, no solo es esencial para compartir experiencias, sino que destacan el apoyo y la contención frente a situaciones extremas. Desde esta perspectiva lo vincular estaría

tanto relacionado al saber hacer como al saber ser, manteniéndose los límites un tanto difusos, ya que se ha constatado que a medida que aumenta el tiempo de práctica laboral las docentes tienen un mejor manejo sobre las relaciones, principalmente en lo refiere al trato con los padres y los mismos niños.

En lo que respecta a la planificación de actividades, las maestras señalaron que es preciso contar con cierta flexibilidad para adaptarse a los requerimientos diarios del grupo, lo que se hace más presente en los casos de discapacidad. Esta flexibilidad, si bien se desarrolla durante la misma experiencia docente, parecería ser un atributo integral de la maestra, ya que ellas lo vincular principalmente al "ser".

Un aspecto que sorprendentemente no se mencionó mucho durante las entrevistas es el que tiene que ver con los contenidos que se enseñan a los niños, de hecho la mayor parte de las maestras le restó trascendencia a lo que aprendieron durante sus años de formación, dos aspectos que según la teoría estarían relacionados. Si se hizo alusión a la importancia de los métodos de enseñanza, pero en mucho menor grado que las competencias que se señalaron en los párrafos anteriores. La falta de información respecto a este ítem impide confirmar la primera hipótesis, por lo que será conveniente en futuras investigaciones profundizar en este aspecto. Sin embargo, el saber hacer adquiriría una presencia mayor en contraposición a los saberes, esto en el supuesto de que los contenidos se adquieren durante la formación y los métodos de enseñanza se construyen a través de la experiencia, en este sentido a mayor antigüedad las maestras recurren principalmente a sus vivencias al momento de la planificación y el dictado de las clases. Una hipótesis al respecto sería que las docentes naturalizan lo aprendido en sus años de formación o lo afirman a partir de la práctica.

Durante las entrevistas se remarcó que frente a los casos de discapacidad las maestras no están preparadas adecuadamente, lo que se hace extensivo a una multiplicidad de situaciones que deben afrontar a diario, ya que sienten que no están formadas para la diversidad que se presenta hoy en día en la escuela. En estas situaciones las docentes se servirán de experiencias previas propias o de colegas, y por tanto del saber hacer en lo que respecta a los modos de transmitir conocimiento, y se apoyarían principalmente en el saber ser para acercarse a los niños. Es de destacar que



la experiencia no implica repetir una "receta", sino que otorga a la maestra mayor capacidad de acción al instante de enfrentarse a situaciones nuevas. El manejo de las emociones que generan estas situaciones iría de la mano con el desarrollo de las competencias emocionales, que tienen tanto sustento en el saber hacer como en el saber ser. Claro es que desde la educación formal y por tanto desde los saberes no hay ningún elemento que colabore con el desarrollo de dichas competencias.

Respecto al apoyo de las autoridades, como ser la Dirección de la escuela y la inspección, las maestras sienten que no es muy efectivo, porque si bien desde la palabra están acompañadas en la práctica se sienten bastante solas. Esto les permite a las maestras contar con cierta autonomía para la toma de decisiones, principalmente en los casos de los alumnos con discapacidad, donde no se presentan exigencias explícitas respecto al proceso de aprendizaje del niño, lo que se haría más explícito en las escuelas públicas. De este modo se construye un saber colectivo sustentado en los saberes y saber hacer de las mismas docentes, que se reafirma con el pasar del tiempo y las vivencias de cada maestra.

Resumiendo lo expresado por las docentes para realizar su labor se necesitaría contar con cierta capacidad para relacionarse con los demás, tanto niños como adultos, además de poseer flexibilidad y conocimiento teórico para preparar las clases, lo que afirma el hecho de que el ejercicio está basado en los tres saberes. En este sentido no se plantearía una diferenciación entre niños con y sin discapacidad, ya que los requerimientos de ambos serían los mismos. Sin embargo, en el caso de los niños con discapacidad, al no existir una base teórica las maestras enfatizan el saber hacer y el saber ser, dependiendo del objetivo que se propongan para el año lectivo, se dará más o menos preeminencia a uno de los dos saberes.

En lo que respecta a la práctica que se exige dentro del plan de formación, se considera que está constituye un primer acercamiento a la conjunción de los saberes y el saber hacer, ya que desde la educación formal se está dando lugar a la experiencia. También se integrarían elementos del saber ser, si se considera que puede haber cierta inclinación acorde a atributos innatos al momento de optar por una carrera determinada.

Si bien el conocimiento adquirido mediante la formación no parecería especialmente relevante para las maestras, esto podría deberse a que se ha incorporado paulatinamente durante los años de estudio. Quizá el mayor impacto está en los aspectos emergentes que requieren de una solución urgente y que por tanto son percibidos como un desafío, en cuyas instancias las maestras recurren a probar diferentes alternativas. Vale decir que frente a situaciones poco comunes las docentes buscan vivencias de colegas que hayan vivido circunstancias similares, mientras que en los casos más habituales recurren a su propia experiencia. Es así que las maestras recién recibidas se apoyan mayormente en sus compañeras, mientras que aquellas que tienen más trayectoria son más independientes en este sentido.

De lo mencionado anteriormente se desprende que el saber ser y el saber hacer son, a opinión de las docentes, más importantes que los saberes en lo que refiere a la práctica, sin embargo se desconocen las razones que llevan a esta situación. Es posible que frente a las pocas herramientas que ofrece la instrucción formal, las maestras deban recurrir a otros saberes, que en una situación diferente y frente a un mismo desafío serían secundarias. Es decir, podría ser que si magisterio contemplara la discapacidad u otras problemáticas que se presentan hoy día en el salón de clase y ofreciera a las maestras un sustento teórico para abordar su tarea durante los años de formación, las docentes no dependerían tanto del saber hacer y del saber ser. Sin embargo, con los elementos con los que se cuentan hoy sería muy arriesgado hacer esta afirmación, por lo que queda planteado simplemente como una interrogante.

A modo de síntesis, se observó a lo largo del estudio que en el ejercicio docente participan los tres tipos de saberes, adquiriendo diferente relevancia según el momento y la situación. El acercamiento inicial al salón de clase se da a través de la práctica que forma parte de la instrucción formal, es un primer intento por unir los saberes con el saber hacer. A medida que las docentes se desempeñan en su labor profesional, el saber hacer va adquiriendo mayor importancia, a medida que el saber ser se permeabiliza de las vivencias ocurridas en el espacio laboral, sucediendo lo mismo de modo inverso. Se presume que los saberes que se apropiaron de forma casi natural en el proceso de aprendizaje no son tan visibles para las docentes, pero son parte integral en el saber hacer, es decir que en un comienzo sirvieron de apoyo a la experiencia

En los casos de discapacidad los saberes son casi inexistentes, razón por la cual las maestras sustentan su accionar principalmente en el saber ser y saber hacer, dependiendo del niño, la discapacidad y las posibilidades que éste tenga, será el saber que prevalezca.

Respeto a las competencias innatas o adquiridas fuera del ámbito laboral, parecen ser fundamentales para poder transmitir el conocimiento a los niños, lo cual lleva a preguntarse si cualquier persona puede ser maestra. Si un aspecto esencial de la práctica docente es un tipo de saber que es intangible y que además no es trasmisible, ¿qué garantiza que todas las maestras lo posean?

En este sentido, sería interesante en futuras investigaciones, ahondar en el aspecto vocacional que algunas docentes manifestaron sentir desde niñas. Surgen preguntas que vinculan el saber ser con la vocación y el ejercicio mismo de la docencia. Una de las posibles hipótesis al respecto podría señalar que las maestras que refieren a la vocación por enseñar como motivación, presentan un saber ser acorde a la tarea docente más profundamente incorporado que aquellas que optaron por magisterio por razones de acceso al centro de estudio o por cuestiones económicas y garantía de trabajo. Si bien al comienzo de este estudio la vocación no fue un aspecto considerado, emergió en el campo y podría ser un gran aporte al campo de los saberes innatos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, I. E. (1998). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. España: Fundamentos.
- ANEP - CEIP. (Abril de 2007). *Breve análisis histórico de la educación en Uruguay*. Recuperado el Junio de 2016, de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
- Asamblea General de la Organización de los Estados. (1999). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Guatemala.
- Astiazarán, A. (2015). *Un trabajo a tiempo completo*. Montevideo: Mimeo.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 235 - 263.
- Barbalet, J. (1998). *Emotion, Social Theory, and Social Structure*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Barceló, M., López, E., & Camilli, C. (2012). Análisis de las competencias genéricas del docente de Educación Primaria. Estudio de caso. En E. Nieto López, A. Callejas, & Ó. Jerez, *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (págs. 21 - 32). Castilla - La Mancha: Universidad de Castilla - La Mancha.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1 - 13.
- CAinfo, & FUAP. (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. Montevideo.
- Candela Soto, P. (2012). Emociones y relaciones en el trabajo docente. En E. Nieto López (Coord), A. I. Callejas Albiñana (Coord), & Ó. Jerez García (Coord), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (págs. 317 - 325). Ciudad Real: Universidad de Castilla - La Mancha.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 40 - 57.
- Cena, R. (2013). *Políticas sociales desde la sociología de los cuerpos/emociones*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.

- Coller, X. (2000). *Cuadernos Metodológicos, N° 30: Estudio de Casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (s.f.). *Desde la Memoria*. Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.ceip.edu.uy/desde-memoria>
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (s.f.). *Programa escuelas disfrutables*. Recuperado el 1 de Abril de 2017, de <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped>
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Reis*, 141 - 174.
- Gallart, M. (2002). Tendencias y desafíos en la interacción entre la educación y el trabajo. En M. de Ibarrola, *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo* (págs. 211 - 236). Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 335-360.
- Hargreaves, A (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*. Nueva York.
- Hochschild, A (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. University of California Press. Londres.
- Legislativo, P. (16 de Enero de 2009). *Poder Legislativo*. Recuperado el 29 de Enero de 2016, de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor>
- Martínez Íñigo, D. (2001). Evolución del Concepto de Trabajo Emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 131 - 153.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (coord), *Discapacidad y sociedad* (págs. 34 - 58). Madrid: Morata.
- ONU. (13 de Diciembre de 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2015, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Rodríguez Pérez, C. (2012). *Conducta emocional. Red tercer milenio*, México.

- Rosato (coord), A., & Angelino (coord), M. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere.
- Stroobants, M. (1994). La visibilidad de las competencias. En L. Tanguy, & F. Ropé. *Savoirs et competences*. París: Harmattan.
- Stroobants, M. (1999). Trabajo y competencias: Recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo. *Calificaciones & empleo*, 1-11.
- Stroobants, M. (2006). El diccionario "Competencia". *Laboreal*, 78-79.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparativo de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Torres, R. M. (1998). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*.
- Trueco, D., & Espejo, A. (2013). Principales determinantes de la integración de las TIC en el uso educativo: el caso del Plan CEIBAL del Uruguay. En Naciones Unidas - CEPAL, & Comisión Europea, *Serie Políticas Sociales N° 77*. Santiago: Naciones Unidas.
- Tuning, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España.



ANEXO

Presentación

La presente investigación busca profundizar en los saberes a través de los cuales las maestras que trabajan con niños con discapacidad adquieren las competencias necesarias para realizar su trabajo.

En este apartado se incluirán aspectos que por límite de extensión no pudieron ser incorporados en el documento principal. En principio se añadirá el perfil sociodemográfico de las maestras en Uruguay, en base a la Encuesta Continua de Hogares del 2015. Luego se detallará la pauta de entrevista y por último la operacionalización.

Perfil sociodemográfico de los maestros en Uruguay

Con el fin de ilustrar la actual situación de las maestras en Uruguay se presentarán una serie de cuadros realizados a partir de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del año 2015. Para ello se realizó un corte considerando solo aquellas personas que declararon como principal ocupación maestra preescolar o maestra de primaria y además realizaron y culminaron magisterio o profesorado, de forma que la población objetivo estaría compuesta por 20.246 personas.

Sexo		
	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	671	3,3
Mujer	19.575	96,7
Total	20.246	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a la ECH 2015

Solo el 3,3% de los maestros son hombres, lo que permite afirmar que en Uruguay magisterio es una ocupación marcadamente feminizada.

Edad		
	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 25	842	4,2
26 – 35	6.106	30,2
36 – 45	7.089	35,0
46 - 55	4.325	21,4
56 - 65	1.457	7,2
Más de 66	427	2,1
Total	20.246	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a la ECH 2015

Respecto a la edad, más del 65% de las maestras tiene entre 26 y 45 años, mientras que solo el 2.1% del total de la población tiene más de 66 años y el 4.2% menos de 25.

Cantidad de menores de 14 años		
	Frecuencia	Porcentaje
0	11.140	48,5
1	7.315	31,8
2	4.048	17,6
3	345	1,5
4	124	0,5
Total	22.972	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a la ECH 2015

Referente a la presencia de menores de 14 años de edad en el hogar, casi la mitad de las maestras no convive con ningún niño/a o adolescente, el 31.8% con 1 y el 17.6% con 2. Se decidió considerar esta variable, ya que el vínculo cotidiano con menores fuera del salón de clase puede ofrecer insumos para el desarrollo del saber ser.

Total de personas del hogar		
	Frecuencia	Porcentaje
1	919	4,5
2	4.236	20,9
3	6.609	32,6
4	6.102	30,1
5	1.796	8,9
6	433	2,1
7	74	0,4
8	77	0,4
Total	20.246	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a la ECH 2015

Respecto a la cantidad de personas en el hogar, en el 32,6% de los hogares de las maestras habitan 3 personas, seguido con 30,1% por 4 habitantes y con 20,9% por 2 personas. Al igual que en el cuadro anterior se piensa que es importante considerar esta variable ya que, al ser magisterio un trabajo altamente feminizado y ser justamente las mujeres las que dedican una mayor cantidad de horas al trabajo no remunerado (INE-FCS, 2013), esto va a afectar directamente el tiempo que las docentes dedican a la planificación de actividades.

Asistencia a un centro de estudios de posgrado		
	Frecuencia	Porcentaje
Asiste actualmente	147	0,7
Si, asistió	857	4,2
No asistió	19.182	95,0
Total	20.186*	100,0
Fuente: Elaboración propia en base a la ECH 2015		
*Casos perdidos 60 casos		

El 4,9% de las maestras realizó o está realizando estudios de posgrados, si bien no se sabe exactamente la temática elegida, se puede afirmar que el 95,0% de las maestras no continuó estudiando luego de terminada la carrera.

Pobreza según metodología 2006¹		
	Frecuencia	Porcentaje
No pobre	20.215	99,8
Pobre	31	0,2
Total	20.246	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a la ECH 2015

Según la metodología (2006) utilizada por el INE casi la totalidad de las maestras no vive en condiciones de pobreza.

Pauta de entrevista

- Empecemos desde el principio. ¿por qué elegiste magisterio?
- ¿Dónde estudiaste?
- ¿En qué año te recibiste?
- ¿Hace cuantos años que estás trabajando como maestra?
- ¿En qué escuelas trabajaste?
- ¿Hace cuánto tiempo estás en esta escuela?
- ¿Qué es lo que vos consideras que "hace" a una buena maestra?
- ¿Consideras que el rol de las maestras ha cambiado con el tiempo?
- ¿Qué herramientas son necesarias para el relacionamiento con los padres?
- ¿Cuáles son las tareas que te exige la Dirección de la Escuela que realices?

¹ <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/36026/Informe+L+inea+de+Pobreza+2006+Final.pdf/a8ac860e-d2e1-4cfd-b038-26c46bf9de8>

- En tu trato con los niños, ¿cuál consideras que es el mayor desafío?
- ¿Cómo te manejas al respecto?
- ¿Los años de estudio te prepararon para el trabajo?
- ¿Qué herramientas utilizas, dentro del salón de clase, para enseñar el programa?
- En tus años de magisterio ¿cuántos alumnos con discapacidad tuviste?
- ¿En qué cursos estaban?
- ¿Cómo se diferencian los modos de enseñanza que usas entre los niños con y sin discapacidad?
- ¿Cómo es el vínculo con los niños con discapacidad?
- De parte de la Dirección de la escuela, ¿se te informó que en el salón de casa tendrías uno o más niños con discapacidad?
- ¿Qué sentiste cuando lo viste por primera vez?
- ¿Cómo es tu vínculo con él/ellos?
- ¿En qué varía con el trato con los otros niños?
- ¿Qué esperan los padres y la institución que logres al finalizar el año lectivo con los niños con discapacidad?
- ¿Cómo adaptaste la curricula para enseñarle?
- ¿La Institución te apoya de alguna forma con el/los niños con discapacidad?
- ¿Los niños con discapacidad tienen acompañantes?
- ¿Hay maestras que se ocupen únicamente de los niños con discapacidad en la escuela donde trabajas?
- ¿Cómo es el vínculo con las otras maestras?
- ¿Alguna maestra te pasó algún tips para trabajar con los niños con discapacidad?

- ¿Qué expectativas tenías al terminar tu carrera respecto a tu profesión y tu trabajo como maestra?
- ¿Qué cambió desde ese momento a hoy en día?
- ¿Qué emociones prevalecen al realizar tu trabajo?
- ¿Cómo las manejas?

Listado de códigos

CÓDIGO	DIMENSIÓN	SUB - DIMENSIÓN	SUB - DIMENSIÓN
Saber formal - motiv	Competencias	Saber formal	Motivaciones de adquisición de saber formal
Saber formal - lugar		Saber formal	Lugar de adquisición del saber formal
Saber formal - plan educ			Características del plan de estudio
Saber adquirido – años recibida		Experiencia	
Saber adquirido - escuela		Trayectoria	
Saber adquirido – años escuela		Experiencia	Adaptación a la escuela
Saber - deseado	Competencias	Saberes	
Saber - rol	Competencias	Rol de las Maestras	
Saber – vínculos padres	Competencias – Competencias emocionales	Saber hacer – Saber ser	Conocimiento práctico – Resolución de problemas – Saber vincularse – Manejo racional de las emociones
Saber – tareas exige Dirección	Competencias – Competencias emocionales	Saberes – Saber ser innato – Saber hacer aprendido	Conocimiento transmisible – Plus afectivo – Manejo racional de las emociones
Saber - desafíos	Competencias – Competencias emocionales	Saberes – Saber hacer – Saber ser	Competencias

Saber - resolver desafíos	Competencias – Competencias emocionales	Saberes – Saber hacer – Saber ser	Uso de competencias
Saber formal – percepción preparación para trabajo	Competencias – Competencias emocionales	Saberes – Saber hacer	Instrucción formal
Saber experiencial – herramientas para enseñar el programa	Competencias – Competencias emocionales	Saberes – Saber hacer – Saber ser	Técnicas de enseñanza
Experiencia – cantidad niños con discapacidad	Competencias – Competencias emocionales	Saberes – Saber hacer – Saber ser	Experiencia con niños con discapacidad
Experiencia – cursos con niños con discapacidad	Competencias – Competencias emocionales	Saberes – Saber hacer – Saber ser	Saberes a transmitir
Saber experiencial – diferencias modos de enseñar	Competencias – Competencias emocionales	Saberes – Saber hacer – Saber ser	Técnicas de enseñanza
Saber – vínculo con niños con discapacidad	Competencias – Competencias emocionales	Saber ser – Saber hacer	Vínculo
Antecedentes – sabía niños con discapacidad			Información
Competencias emocionales – primera impresión	Competencias emocionales		Primer impacto
Saber emocional - vínculo	Competencias emocionales	Saber ser – Saber hacer	Plus afectivo – Manejo racional de los afectos
Saber emocional – diferencias vínculo con niños	Competencias emocionales	Saber ser – Saber hacer	
Competencias – exigencias de padres y escuela	Competencias		Logros
Competencias - currículo	Competencias	Saberes – Saber hacer – Saber ser	
Contexto laboral - apoyo escuela			Apoyo
Contexto laboral - acompañante			
Contexto laboral – compañeras trabajo especializadas	Competencias	Saber hacer – Saber ser	Experiencia de otras maestras

Saber experiencia de compañeras			
Saber – vínculo con compañeras	Competencias	Saber hacer	Experiencia de otras maestras
Saber – saber experiencia de compañeras	Competencias	Saber hacer	Experiencia de otras maestras
Profesión - expectativas	Competencias emocionales		
Cambios en percepción de expectativas	Competencias emocionales		
Competencias emocionales – cuáles son			
Competencias emocionales – resolver			

Bibliografía

- INE. (2006). *Consumo de los hogares por nivel educativo del jefe de hogar*. Montevideo.
- INE – FCS – UNFPA – MIDES – Inmujeres. (2013). *Uso del tiempo y trabajo no remunerado*. Montevideo.