



## **INFORME DE PASANTÍA**

### *La discapacidad a través del Desarrollo*

**Valeria González Radesca**

**Tutora: María Noel Míguez**

**Co-tutora: María de los Ángeles Ortega**

**Referente de Taller LeD: Luis Bértola**

**Montevideo, Agosto de 2021.**

# Agradecimientos

---

---

A mi familia: mi madre, mi padre, mi hermano y Maxi. Siempre me acompañaron y apoyaron en todas mis decisiones, respetando cada una de ellas, muchas veces aún sin entenderlas. A mis amigos y amigas, por no abandonar nunca, por entender que no siempre podía estar presente por tener que estudiar. A las amigas que me dejó la facultad, pocas pero buenas, sin ellas transitar este camino hubiese sido mucho más difícil. Todos/as ellos/as fueron y son mi eterno apoyo cuando siento que no puedo más.

A Martín, por transitar la Pasantía conmigo y hacer de ese proceso un camino más sencillo. Al equipo del Gedis que nos recibió con los brazos abiertos y nos trató siempre como colegas. A mis tutoras, María y Memé, que acompañaron todo este proceso con la mejor disposición y mucho cariño en todo momento, este trabajo también es mérito de ellas por tanta dedicación. A todos/as los/as docentes que me cruce en el transcurso de la carrera, todos/as ellos/as dejaron enseñanzas en mi.

Por último, un agradecimiento para mí. Me doy las gracias por permitirme tomar la decisión de abandonar una carrera que no me hacía feliz, entendiendo que no siempre tenemos que seguir los mandatos sociales. Podemos emprender nuevos caminos que nos permitan habitar nuestro verdadero lugar.

*“De pequeño me impusieron las costumbres, me educaron para hombre adinerado.*

*Pero ahora prefiero ser un indio, que un importante abogado.*

*Hay que dejar el camino social alquitranado, porque en él se nos quedan pegadas las pezuñas. Hay que volar libre, al sol y al viento, repartiendo el amor que tengas dentro”*

**(Extremoduro, 1992)**

# Índice

---

---

<b>Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>Pasantía Educativa.....</b>	<b>5</b>
1. Grupo de Estudios sobre Discapacidad .....	5
2. Investigación “Asistentes Personales en Centros Educativos de Primaria” .....	7
3. Actividades realizadas en la Pasantía .....	8
<b>Marco teórico y normativo de referencia .....</b>	<b>12</b>
1. Discapacidad y educación .....	12
1.1. Discapacidad como construcción social .....	12
1.2. Educación: tensiones entre “educación tradicional” y “educación emancipadora” ..	17
2. El camino hacia la inclusión.....	21
2.1. Educación y discapacidad en Uruguay en el siglo XX .....	22
2.2. Educación y discapacidad en Uruguay en el siglo XXI: una mirada desde el Desarrollo hacia la educación inclusiva .....	25
2.3. Marco normativo internacional y nacional .....	28
3. Asistentes Personales .....	32
3.1. El Programa de Asistentes Personales.....	32
3.2. Asistentes Personales en las aulas.....	33
<b>Reflexiones finales: autoevaluación de la experiencia de Pasantía Educativa .....</b>	<b>38</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>40</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>45</b>
Anexo 1: Plan de Trabajo Pasantía Educativa LeD-Gedis .....	45
Anexo 2: Memo de Campo .....	47
Anexo 3: Síntesis de Campo .....	62

## Introducción

---

---

En el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Desarrollo (LeD) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Universidad de la República (Udelar), se elaboró el presente documento. El mismo corresponde al Informe Final de la Pasantía Educativa realizada en el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (Gedis) de la FCS.

La LeD fue creada a partir de la modificación del Plan de Estudios en el año 2009, con la intención de contar con científicos sociales preparados para abordar las distintas problemáticas asociadas al desarrollo. Según el perfil de egreso presentado en la descripción de la carrera, un/a Licenciado/a en Desarrollo debe estar capacitado para hacer frente de manera integral a las distintas problemáticas que se presenten en el camino hacia un desarrollo social, económico y/o político (LeD, 2020). Tal como se detalla en las normas de la carrera, el Trabajo Final puede realizarse mediante una Monografía o una Pasantía Educativa. Esta última consiste en la incorporación del/de la estudiante en un equipo de trabajo, que puede ser tanto en el ámbito público como privado (LeD, 2019).

La Pasantía Educativa fue realizada en el Gedis por dos estudiantes de la LeD, en el marco de la investigación “*Asistentes Personales en Centros Educativos de Primaria*”, en el período comprendido entre agosto de 2020 y febrero de 2021. La misma comenzó con la elaboración de un Plan de Trabajo, donde se detallaron las actividades que la dupla de estudiantes debía realizar en el período de Pasantía. Ese plan fue elaborado por el equipo del Gedis a cargo de la Investigación y posteriormente discutido con él y la estudiante, por último, fue aprobado por los docentes referentes de Taller de la LeD. Cabe señalar que si bien la Pasantía fue realizada por dos estudiantes de la LeD, cada estudiante elaboró su propio Informe Final, dando cuenta de su experiencia personal en el transcurso de la misma.

En este escenario, los objetivos de la Pasantía Educativa se centraron en comprender la complejidad y multifactorialidad de aristas que transversalizan la temática de la educación inclusiva en Uruguay desde una perspectiva interdisciplinaria, y generar insumos desde los Estudios del Desarrollo para el análisis del Programa de Asistentes Personales (AP) del SNIC en los centros educativos de Educación Primaria.

Para el desarrollo del presente Informe se propusieron los siguientes objetivos: realizar un acercamiento a los marcos teóricos contemporáneos en torno a discapacidad y educación; describir el devenir histórico de los procesos de educación inclusiva en Uruguay desde la mirada del Desarrollo; presentar aportes para el análisis sobre el rol de los/as AP en Educación Primaria en Montevideo y Canelones.

La lógica de exposición del Informe se divide en tres apartados. En un primer apartado se presenta una breve descripción del Gedis y de la investigación en la cual se realizó la Pasantía Educativa, el Plan de Trabajo elaborado previo al inicio de la misma y las actividades efectivamente realizadas. En un segundo apartado se desarrolla el marco teórico y normativo de referencia en torno a educación y discapacidad, categorías medulares en este proceso de investigación y su vinculación con los Estudios del Desarrollo. Por último, se incluye un tercer apartado donde se presentan algunas reflexiones del proceso de investigación generado en el marco de la Pasantía y las implicancias que este tuvo en la estudiante.

## 1. Grupo de Estudios sobre Discapacidad

El Gedis fue creado en agosto de 2005, en un marco de apertura hacia el reconocimiento de minorías históricamente vulneradas. A su vez, resultaba un deber para las Ciencias Sociales abordar la temática de la discapacidad desde una mirada social con perspectiva de derechos.

Desde sus inicios se ha conformado por docentes, estudiantes y egresados/as de la FCS y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Ello le ha permitido tener una mirada interdisciplinaria e integral sobre la temática. En el año 2007 se extiende hacia el Cenur Litoral Norte - Sede Salto y en 2015 hacia el Centro Universitario Regional Este (CURE), lo que permitió abordar la temática a nivel nacional con anclajes territoriales en distintos puntos del país (Gedis, 2021).

A lo largo de sus 15 años, el Gedis ha trabajado en la producción de conocimiento, así como también en la generación y ejecución de proyectos de extensión y actividades en el medio, espacios de enseñanza-aprendizaje, y gestión universitaria. Entre sus líneas de investigación se pueden encontrar: discapacidad como construcción social, discapacidad y educación, procesos de medicalización y actos de medicar con psicofármacos, discapacidad y dependencia severa, discapacidad y trabajo, comunidad sorda, cuerpos y corporalidades, entre otras (Gedis, 2021).

Como parte de este proceso, el Gedis integra la Red Temática de Discapacidad (Retedis) de la Udelar, y es representante por Uruguay en el Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad del Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Además, es reconocido como Grupo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica

(CSIC), con financiamiento como Grupo I+D por el período 2018-2022, para la realización de tres investigaciones: Sexualidad y Discapacidad, Discapacidad y Perspectiva Decolonial, y AP en centros educativos de Primaria. Es en esta última donde se enmarca la presente Pasantía.

Como fue mencionado, el Gedis realiza sus investigaciones de forma interdisciplinar. Durante la Pasantía, y debido a la presencia de la dupla de estudiantes de la LeD, una nueva disciplina fue sumada: los Estudios del Desarrollo.

Para el abordaje de temáticas del campo de las Ciencias Sociales, tales como la discapacidad y la educación, la interdisciplina constituye una herramienta por demás enriquecedora, ya que permite trabajar problemas, que suelen ser complejos, desde diferentes ópticas y así comprenderlos de forma integral. Según Peters (2018), los problemas complejos pueden tener múltiples causas y consecuencias, por lo tanto, no tienen una solución específica. Más que un problema puntual, pueden verse como un conjunto de problemas que interactúan entre sí, y requieren de múltiples disciplinas que puedan abordarlos de forma conjunta. Por su parte, González Casanova (2017) refiere que la integración de grupos que trabajen de forma interdisciplinaria permite abordar de manera integral los problemas entendidos como complejos, donde el pensamiento crítico es de suma utilidad para establecer un diálogo entre las diferentes disciplinas, permitiendo así un acercamiento a la creación de un lenguaje en común.

La interdisciplina, como relación entre varias disciplinas en las que se divide el saber-hacer humano, es una de las soluciones que se dan a un problema mucho más profundo como es el de la unidad del ser y el saber, o la unidad de las ciencias, las técnicas, las artes y las humanidades con el conjunto cognoscible y construible de la vida y del universo (González Casanova, 2017, p. 19).

Asimismo, podríamos deducir que el trabajo interdisciplinario surge ante la necesidad de dar respuestas más amplias a temáticas que adquieren mayor relevancia al ser abordadas

desde varias perspectivas, trascendiendo así la mirada especializada. Esto habilita el trabajo conjunto, suponiendo cooperación y coordinación entre las diferentes disciplinas, tanto en la construcción del objeto de estudio o problema, como en las posibles soluciones (Pombo, 2013; Thompson Klein, 2015).

Sin embargo, y tal como lo describe Foladori (1998), el trabajo interdisciplinario puede derivar en confrontaciones entre las diferentes disciplinas, al intentar posicionar alguna de ellas como superior a las demás. Es por eso que su objetivo es superar las dificultades y así potenciar el buen relacionamiento entre las ciencias. Al trabajar con este tipo de temáticas, un enfoque disciplinario generaría una construcción sesgada del objeto de estudio, dejando por fuera otras visiones que podrían ser fundamentales.

## **2. Investigación “Asistentes Personales en Centros Educativos de Primaria”**

La Pasantía Educativa fue realizada entre los meses de agosto del 2020 y febrero del 2021, período durante el cual se participó en la investigación denominada “*Asistentes Personales en Centros Educativos de Primaria*”, co-coordinada por la Mag. en Sociología Sofía Angulo y la Dra. en Ciencias Sociales María Noel Míguez. Esta investigación tiene como objetivo: “analizar el rol y figura de los Asistentes Personales del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) que se desempeñan en centros educativos” (Gedis, 2018, p. 9).

En base al objetivo planteado, y en el marco de las políticas de educación inclusiva existentes en el país, la investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: “¿qué cambios se han generado en torno a la educación inclusiva en los centros educativos que cuentan con la figura del/de la AP del SNIC de alumnos/as en situación de Discapacidad con

dependencia severa?” (Gedis, 2018, p. 12).

La investigación utiliza una estrategia metodológica mixta, siendo el método cualitativo el principal e incorporando el método cuantitativo como forma de apoyo. Dentro de las herramientas cuantitativas está la encuesta online realizada a nivel nacional, para relevar la situación de los/as AP que se encontraran desarrollando sus tareas en centros educativos de Primaria. Sumado a esto, actualmente se encuentra en proceso otra encuesta online, pero dirigida a maestros/as, donde se pretende indagar en la percepción que estos tienen sobre la presencia de los/as AP en las aulas. Por otra parte, en referencia a las herramientas cualitativas, se realizaron ochenta y ocho (88) entrevistas a nivel nacional<sup>1</sup> a aquellos/as AP que cumplan con los requisitos de la investigación. Sumado a esto se está realizando una sistematización y análisis de fuentes secundarias que permitan abordar la temática.

### **3. Actividades realizadas en la Pasantía**

La Pasantía se enmarcó en el Reglamento de Pasantías Educativas de FCS (FCS, 2020). Previo al comienzo de la misma se elaboró un Plan de Trabajo (ver Anexo 1) entre la dupla de estudiantes de la LeD y las coordinadoras de la investigación donde se desarrollaría la Pasantía, el cual posteriormente fue evaluado y aprobado por los docentes de Taller de la LeD. Aunque inicialmente estaba previsto que la pasantía finalizará en el mes de Diciembre del 2020, se propuso por parte del Gedis que se culminen las entrevistas en el mes de Diciembre, pero la entrega de las desgrabaciones y los documentos solicitados se realizó en el mes de Febrero del

---

<sup>1</sup> Cantidad de entrevistas realizadas por Región: Litoral (Artigas, Salto, Paysandú, Río Negro) 18; Norte (Tacuarembó, Rivera, Cerro Largo) 13; Sur (Soriano, Colonia, San José, Flores, Florida, Durazno) 11; Este (Treinta y Tres, Lavalleja, Rocha, Maldonado) 15; Montevideo y Canelones 31.

2021.

Dentro de este Plan de Trabajo se determinaron las siguientes actividades: coordinar, realizar y desgrabar treinta (30) entrevistas -quince (15) por cada pasante- a AP que se desempeñen en centros educativos de Primaria en Montevideo y/o Canelones en el marco del SNIC; realización de un Memo de Campo (ver Anexo 2); participación en las reuniones mensuales del subgrupo de investigación para colectivizar lo realizado; participación de reuniones para intercambios con el grupo a partir de los insumos de las entrevistas; puesta a punto de los cuestionarios realizados a AP; sistematización a partir de los insumos recogidos en las entrevistas (ver Anexo 3).

A partir de las actividades detalladas anteriormente, se definieron los siguientes resultados esperados al finalizar la Pasantía: generar a través de la experiencia práctica un Informe Final que refleje la articulación entre la teoría abordada sobre la temática discapacidad y los Estudios del Desarrollo; elaborar un Informe individual que vincule las actividades de la pasantía con inquietudes personales que hayan surgido en el transcurso de la misma; y por último, participar de una experiencia enriquecedora que brinde herramientas para el futuro profesional del/de la pasantes.

Una vez elaborado y aprobado el Plan de Trabajo, se comenzó con las actividades allí mencionadas. Cabe aclarar que si bien el Plan, fue el mismo para la dupla de estudiantes y muchas actividades se realizaron en conjunto, cada estudiante entregó al Gedis documentos elaborados de forma individual.

Como tarea inicial de la Pasantía se dio paso a la búsqueda de contactos de los/as AP de Montevideo y Canelones que cumplieran con los requisitos planteados en la investigación. Si bien esto no estaba explicitado entre las actividades propuestas inicialmente en el Plan de

Trabajo, los contactos fueron recabados por la dupla de estudiantes de la LeD<sup>2</sup>.

La técnica llevada a cabo fue la entrevista, la cual implica: “la formulación sistemática de preguntas a personas con el fin de obtener información sobre un problema determinado que involucre al agregado social al cual pertenezcan las mismas” (Scribano, 2015, p. 158). La pauta de entrevista realizada fue la misma para todos/as los/as AP del país, ésta fue elaborada previamente por el equipo del Gedis y se encuentra dividida en cuatro grande ejes asociados al trabajo que los/as AP realizan en los centros educativos: tareas e identificación de la demanda, vínculo con el centro educativo, vínculo con el/la niño/a, formación y figura de el/la AP en los centros educativos. Si bien al momento de realizar las entrevistas se tuvo especial cuidado en seguir las preguntas de referencia pre-establecidas, al tratarse de un diálogo permanente entre la entrevistadora y el/la entrevistado/a, a veces esto no era posible, se presentaron situaciones donde el/la entrevistado/a consideró necesario contar otras experiencias e inquietudes que resultaron interesantes de profundizar.

A su vez, a partir de la identificación de unos pocos contactos se fue ampliando hacia otros de similares características hasta saturar la muestra. El objetivo al utilizar la estrategia de muestreo “bola de nieve” fue que la muestra se construyera de forma progresiva a través de los datos proporcionados por las propias personas involucradas (Mejía Navarrete *apud* Scribano, 2008, p.37).

Cabe aclarar que debido al contexto de Pandemia por el COVID-19 el equipo del Gedis se encontraba trabajando en su totalidad de forma virtual y, por lo tanto, muchas de las actividades debieron realizarse de forma distinta a lo que se había planificado inicialmente. Esto trajo como consecuencia que no se pudiese hacer uso del espacio físico del Gedis en la FCS para la realización de las entrevistas. Por lo tanto, el lugar debía ser acordado con el/la

---

<sup>2</sup> Los contactos fueron recabados a través de las siguientes vías: correo electrónico a organizaciones vinculadas a PsD, redes sociales (Facebook e Instagram), referentes sindicales.

entrevistado/a. Si bien en algunos casos se concurrió al domicilio del/de la entrevistado/a, la mayoría de las instancias se llevaron a cabo de manera virtual.

A partir de la información recabada en las entrevistas, cada estudiante elaboró un documento de Síntesis de Campo, en el cual se presentó la categorización de las mismas a partir del reconocimiento de las temáticas que surgieron de forma reiterada. Sumado a esto, también se entregó un Memo de Campo en el cual se llevó un registro personal sobre las actividades realizadas durante todo el proceso de Pasantía.

Por último, es importante resaltar que durante el transcurso de la Pasantía se mantuvo un diálogo constante con las coordinadoras de la investigación, contando a su vez con reuniones mensuales con todo el equipo de trabajo.

# Marco teórico y normativo de referencia

---

---

El presente apartado se ordena en torno a tres (3) grandes ejes. Primero se comenzará por abordar conceptos generales que atraviesan las temáticas de discapacidad y educación. Posteriormente, se presenta el devenir de la educación y la discapacidad en Uruguay desde la mirada de los Estudios del Desarrollo, para luego ir hacia los marcos normativos de referencia en la temática a nivel internacional y nacional. Ello se utilizará como hilo conductor hacia el rol que los/as Asistentes Personales desempeñan en las aulas de los centros educativos de Primaria, en el marco de los procesos de educación inclusiva.

## 1. Discapacidad y educación

Como primera instancia es relevante profundizar en las diferentes concepciones que permitan abordar las temáticas de discapacidad y educación. Para ello, se comenzará por presentar definiciones referentes a la discapacidad, tales como las distintas líneas demarcatorias existentes y los modelos a través de los cuales se comprende la temática. Posteriormente, se dará paso a la educación, presentando allí dos formas de concebir la misma: la “educación tradicional” y la “educación emancipadora”. Es importante resaltar que tanto los modelos en torno a la discapacidad, como las formas de concebir a la educación, dan cuenta de la existencia de matices a la hora de su materialización.

### 1.1. Discapacidad como construcción social

Para poder comprender la complejidad de la temática de la discapacidad es necesario

remitirse a algunos conceptos que permiten contextualizarla. Para ello, es pertinente comenzar por abordar el concepto de “ideología de la normalidad”, el cual deviene de la producción académica de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), un espacio potente para pensar la discapacidad desde América Latina. En este sentido, desagrega el concepto de “ideología” y el de “normalidad”, que median la vida cotidiana y los escenarios de las personas en situación de discapacidad<sup>3</sup> (PsD), para confluir hacia la “ideología de la normalidad”.

La expresión “ideología” y su significado han variado, como tantos otros, a lo largo del tiempo. Por ello, se retoma el movimiento analítico que realiza el espacio académico de la UNER, a través del texto de Angelino y Rosato (2009), recuperando el concepto de “ideología” brindado por Althusser (1988): “sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social” (p.21). A su vez, en cuanto a la concepción de “normalidad”, estas autoras plantean que “lo normal también es entendido como una convención de la mayoría, a la vez que considera la totalidad –el “todos” como un todo homogéneo-, cuya regularidad adquiere un valor prescriptivo: como son todos es como se debe ser” (Angelino y Rosato, 2009, p. 23). Esta concepción se revela en un contexto de modernidad<sup>4</sup>, donde se busca tornar útiles, eficaces y eficientes a los sujetos, a través de diversas estrategias, tales como “la constitución discursiva del concepto anormal, la medicalización de la sociedad y la moralización de la sociedad” (Vallejos *in* Angelino y Rosato, 2009, p. 47).

En este sentido, la construcción de la “ideología de la normalidad” y lo que ésta representa en la sociedad, se asocia a la idea de que lo “normal” está relacionado con aquellos

---

<sup>3</sup> “Desde el Gedis se ha venido introduciendo la forma persona en situación de discapacidad, ya no discapacitada, ni con capacidades diferentes, ni siquiera persona con discapacidad, tal como lo plantea la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y la ley nacional 18.651. Ello en el entendido de que de esta manera, al menos, se puede ubicar la problemática en la sociedad, dado que esta es la que ubica a un otro en situación de algo, en este caso, de discapacidad” (Angulo *et al*, 2015, p.15).

<sup>4</sup> “La palabra ‘normal’ como construcción, como conformación de lo no desviante o forma diferente; el tipo común o estándar, regular, usual sólo aparece en la lengua inglesa hacia 1840. La palabra ‘norma’, en su sentido más moderno, de orden y conciencia de orden, ha sido utilizada recién desde 1855, y ‘normalidad’, ‘normalización’ aparecen en 1849 y 1857 respectivamente”. (Skliar *apud* Vallejos *in* Angelino y Rosato, 2009, p. 46).

sujetos que son funcionales al sistema capitalista. En consecuencia, todo aquel que escape a esa idea de “normalidad”, será considerado improductivo para ese sistema. La “ideología de la normalidad” se sustenta en la idea de una lógica binaria de pares contrapuestos: por un lado, lo “normal” y deseado, y por el otro, todo lo que queda por fuera de estas categorías. Este último no existe nunca fuera de la comparación con el primero, y en base a esto la sociedad siempre intentará la corrección normalizadora de ese sujeto (Angelino y Rosato, 2009).

Aquí es pertinente plantear una distinción entre dos conceptos que habitualmente se los utiliza como sinónimos, pero no es así: deficiencia y discapacidad. Tal como se hace referencia en Angulo *et al* (2015), ambos conceptos se encuentran mediados por la “ideología de la normalidad”, generando una distinción entre aquellos sujetos que se encuentran dentro de los considerados como “normales” y los que no son considerados de esa forma.

“La deficiencia expresa una particularidad de un sujeto, en este sentido construido como una ausencia de algo en un cuerpo singular. Por su parte, la discapacidad refiere a un proceso que se construye desde la sociedad sobre sujetos singulares, los cuales quedan etiquetados, clasificados y, las más de las veces, excluidos de los espacios cotidianos de toma de decisiones, de escucha de sus voces, de reconocimiento de sus individualidades” (Angulo *et al*, 2015, p. 16).

Esta distinción entre deficiencia y discapacidad da la posibilidad de identificar cómo operan los componentes ideológicos en la construcción de sujetos mediados por las lógicas hegemónicas al sistema capitalista, donde la calificación y clasificación condicionan los espacios que ocupan en la sociedad, y para poder habitarlos se les exige rehabilitación hacia la “normalización”.

Tomando en cuenta la “ideología de la normalidad”, los modelos médico y social (modelos antagónicos en discapacidad), se constituyen a partir de su correlato con dicha “ideología”: el modelo médico individual rehabilitador se basa en los contenidos calificadorios

y clasificatorios de los sujetos según los componentes ideológicos de la “normalidad”; mientras que el modelo social los pone en tensión y analiza críticamente. Tal como plantea Palacios (2008), estos modelos se encuentran directamente relacionados con el trato que se les ha dado a las PsD a lo largo de la historia y pueden ser explicados a partir de dos condiciones: una relacionada con la causa de la discapacidad y otra con el rol que las PsD ocupan/quedan ubicadas en la sociedad.

Desde el modelo médico se traza una linealidad entre deficiencia y discapacidad, ya que se conciben ambos conceptos desde lo biológico. Bajo este supuesto, se considera a la discapacidad como una enfermedad, por lo que los sujetos que quedan allí ubicados requieren de tratamiento para su cura. Tal como plantea Palacios (2008), el objetivo del modelo médico es curar la discapacidad mediante dispositivos normalizadores, que le permitan al sujeto ser funcional al sistema capitalista.

Desde el modelo social se entiende a la discapacidad como una construcción social, ya que ésta se produce en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad propias de las sociedades capitalistas, donde la idea del “sujeto Uno”, ideal, reproductor de las lógicas de la modernidad<sup>5</sup> se toma como punto de demarcación entre lo “normal” y “anormal”. En este sentido, el constructo de deficiencia/déficit también resulta una construcción social, en tanto queda mediado por los preceptos de una “ideología de la normalidad” calificatoria y clasificatoria de los sujetos. Tal como refieren Angelino y Rosato (2009):

Hablamos de un déficit construido (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” del cuerpo Uno (único). Es, también, una categoría dentro de un sistema de clasificación y

---

<sup>5</sup> “La creación de un individuo liberal (capaz, homogéneo, normal, de cierta raza, género y edad), entendido como sujeto uno, pasa a ser el sustento del desarrollo capitalista de la modernidad colonial. Ello resulta sustantivo para la imposición de una racionalidad basada en una forma de ser/estar, saber y ejercer poder, como la colonial moderna, que resulta ésta, pero que pudo (y puede) ser cualquier otra” (Díaz *et al.*, 2021, p. 46).

producción de sujetos. El parámetro de una normalidad única para dicha clasificación es inventado en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad (p. 34).

Este modelo social de la discapacidad toma como base el lema de los *disability studies* “nada sobre nosotros/as, sin nosotros/as”. Esto implica reconocer a las PsD como sujetos activos, autónomos, protagonistas y decisores de sus propias vidas. Para este modelo social, la autonomía es fundamental, mientras que para el modelo médico la heteronomía es lo que predomina. A su vez, desde el modelo social se realiza una distinción entre la independencia y la dependencia.

Las nociones de autonomía y dependencia también aparecen mezcladas en sus contenidos, como si fueran similares cuando no lo son: autonomía da cuenta de la capacidad de pensar singularizado y reconocido por parte de un sujeto, mientras que dependencia da cuenta de una cuestión netamente de manejo del cuerpo (en estos casos) en la vida cotidiana de las PsD, de tal manera que por más dependiente que se sea se puede ser absolutamente autónomo y viceversa (Míguez, 2017, p. 16).

Tal como se planteó, tanto el modelo médico como el social coexisten hoy día, obteniendo cada vez mayor relevancia el modelo social como superador del modelo médico. Esto adquiere un correlato importante en la procesualidad y devenir de la educación, tal como se verá en el punto siguiente.

## 1.2. Educación: tensiones entre “educación tradicional” y “educación emancipadora”

Más allá de la existencia de distintos posicionamientos sobre educación, para los fines de este Informe se utilizará la distinción planteada por Rancière (2007) entre “educación tradicional” y “educación emancipadora”; esto es, entre un “maestro explicador” y un “maestro emancipador”<sup>6</sup>. Para poder entablar una distinción entre estas formas de educación, Rancière (2007) relata el trabajo realizado por el francés Joseph Jacotot en la Universidad de Lovaina<sup>7</sup>.

A lo largo de las páginas de “El Maestro Ignorante”, el autor va interpelando la dualidad entre “educación tradicional” y “educación emancipadora” a través de la experiencia de Jacotot. Este “maestro” se cuestiona haber “creído lo mismo que creen todos los profesores concienzudos: que la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a los alumnos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia” (Rancière, 2007, p. 21). A este tipo de educación Rancière (2007) lo llama “educación tradicional”, en el entendido de que un sujeto no puede comprender algo por sí mismo, sino que necesita de un otro que se lo haga comprender. Esto se encuentra ligado a un “orden explicador”, entendiendo por esto que para comprender los contenidos de un libro se necesita la explicación oral del “maestro”: “Esto supone que los razonamientos son más claros y se imprimen mejor en la mente del alumno cuando son transmitidos por la palabra del maestro” (Rancière, 2007, p. 25).

---

<sup>6</sup> El primero es el que se ha instaurado a través de las prácticas pedagógicas desde hace más de un siglo y sigue aún en plena vigencia; el segundo está más lejano en su hacer por las restricciones institucionales demarcadas por el primero (Míguez, 2018, p. 82).

<sup>7</sup> En el año 1818, Jacotot comienza a desempeñarse como profesor de Literatura Francesa en la Universidad de Lovaina, Bélgica. Allí se encontró con lo que parecía ser una clara dificultad: estudiantes y profesor no dominaban el mismo idioma, los/as estudiantes desconocían el francés y él no sabía nada de holandés. Ante esto, comprendió que la única forma de establecer un vínculo con los/as estudiantes era encontrando algo que tuviesen en común. Es así que decidió utilizar una edición bilingüe del libro *Telémaco*, entregando una copia a cada estudiante y solicitándoles que fueran descifrando las palabras en francés a partir de la traducción (Rancière, 2007). Es a partir de esa experiencia de Jacotot que Rancière (2007) distingue la existencia de estos tipos de educación.

A este tipo de “maestro” Rancière (2007) denomina “maestro explicador”<sup>8</sup>. Éste es aquel que se considera poseedor del saber, y como tal es el encargado de transmitirlo a sus alumnos/as, entendiendo que de esa manera les ayuda a comprender cosas que por sí mismos/as no podrían. Según el autor, este tipo de “maestro” se basa en la prenocción de que hay “inteligencias superiores” e “inteligencias inferiores”, y por lo tanto, “cuanto más sabio, más evidente le resulta la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes” (Rancière, 2007, p. 28). Cabe aclarar que el “maestro explicador” no necesariamente se posiciona frente a sus alumnos/as desde la soberbia, sino que entiende que su rol en el aula es fundamental para que ellos/as adquieran el conocimiento, cosa que sin su presencia no sería posible. Esta idea de “maestro explicador” lo relaciona con una concepción tradicional de la educación, donde la relación educativa se define por el encuentro de dos sujetos desiguales: uno que posee el saber y otro que no. Sin embargo, tal como plantea Rancière (2007):

Es el explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. El truco característico del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y solo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas por aprender, que él mismo se encarga de levantar” (Rancière, 2007, pp. 26-27).

En contraposición a este “maestro explicador”, el autor hace referencia al “maestro

---

<sup>8</sup> Las traducciones de este libro al español lo nombran como “maestro atontador”, “maestro embrutecedor”. Sin embargo, yendo a la versión francesa, el autor hace referencia a “maestro explicador” (“maître explicateur”).

emancipador”, el cual reconoce la existencia de una diversidad de inteligencias en los/as alumnos/as y trabaja de forma tal de potenciarlas, aún cuando él mismo se considere un ignorante en muchas cuestiones (Rancière, 2007). Para poder ser un “maestro emancipador”, éste debe estar previamente emancipado. Únicamente de esa forma podrá lograr la emancipación de sus alumnos/as, entendiendo que no existen inteligencias superiores a otras, dando “no la llave del saber, sino la conciencia de lo que una inteligencia es capaz cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra y considera a todas las demás como sus iguales” (Rancière, 2007, p.74). De esta manera, los/as alumnos/as pueden aprender por sus propios medios, aún cuando el “maestro” no los considere capaces de hacerlo.

Por ello, la perspectiva de una “educación emancipadora” aportaría un camino posible a transitar, desde una diversidad de inteligencias, para que las mismas puedan potenciarse entre sí. Esta forma de concebir la educación puede relacionarse con los planteamientos de De Sousa Santos (2009), quien propone un diálogo entre los diferentes saberes (o inteligencias, como menciona Rancière) entendiendo que de ese diálogo ambos pueden enriquecerse. En base a esto, el autor manifiesta la importancia de generar y fomentar acciones que den lugar a la existencia de otros saberes, reconociendo así la pluralidad de conocimientos y su validez (De Sousa Santos, 2009), en tanto “el conocimiento es interconocimiento” (p. 53).

Al hablar de educación, y en la especificidad de las PsD, las tensiones entre la “educación tradicional” y la “educación emancipadora” se agudizan, reproduciéndose sistemática y hegemónicamente la idea de que quien queda ubicado en situación de discapacidad requiere de un “maestro explicador” para su aprendizaje. Esto iría de la mano con las concepciones del modelo médico de la discapacidad, ya que se cosifica a los sujetos, se los ubican en un lugar de “no-saber” y de “reparación” para alcanzar (de la mejor manera posible, dirían) la “normalidad” y ser parte de la estandarización según el deber ser de las sociedades occidentales modernas. Lejos de procesos de autonomía, esta “educación tradicional”

conjugada con el “modelo médico” de la discapacidad, lleva a la heteronomía de los sujetos y a la reproducción de saberes de manera acrítica. Según este posicionamiento, las PsD necesitarían para su aprendizaje de una inteligencia superior, donde la transmisión de conocimiento se dé de manera unilateral, tal como lo haría un “maestro explicador”: “Lejos de lograr sujetos emancipados a través de estas prácticas pedagógicas, se logra la reproducción de una lógica hegemónica de transmisión y apropiación de conocimientos, de relaciones desiguales (...)” (Míguez, 2018, p. 84).

Pensar en un “maestro emancipador” para el alumnado en situación de discapacidad queda aún más lejano que para el alumnado comprendido como “normal”. Sin embargo, el “maestro” puede contribuir y facilitar, pero no es absolutamente indispensable para el aprendizaje. los/as alumnos/as pueden aprender por sus propios medios, aún cuando el “maestro” no crea en esa posibilidad.

Apelar a prácticas pedagógicas emancipadoras potencia y permite objetivar a los dos implicados en la dupla de maestro - alumno/a. Interiorizar y llevar adelante prácticas pedagógicas emancipadoras, luego de un siglo y medio de prácticas pedagógicas direccionadas por la creencia de la existencia de un maestro sabedor y un/a alumno/a ignorante, implica reubicarse desde otra perspectiva (Míguez, 2018, pp. 91-92).

De esta manera, la “educación emancipadora” halla su correlato con el modelo social de la discapacidad, en tanto se concibe la diversidad como potencia para la construcción de sociedades plurales, en las cuales los/as alumnos/as son reales sujetos de derecho, críticos y autónomos.

Para cerrar este punto, se comparte a continuación un cuadro que da cuenta de lo explicado anteriormente.

<b>Educación Tradicional / Modelo Médico</b>	<b>Educación Emancipadora / Modelo Social</b>
Cosificación sujetos/as La “reparación” como instituido	Sujetos/as de derecho La diversidad como instituido
Heteronomía Imposibilidad o no generar las herramientas para la toma de decisiones por parte de los/as sujetos/as.	Autonomía Generación de herramientas que permitan a los/as sujetos/as tomar decisiones reflexivamente.
Homogeneidad Sujetos/as estandarizados/as	Heterogeneidad Sujetos/as plurales
Pensamiento y acciones acríticas, reproductoras del orden instituido.	Pensamiento y acciones críticas como potencia para la construcción de sociedades plurales.

Fuente: Míguez, 2021, Curso "Hacia una Udelar inclusiva: Tensiones y desafíos en torno a la educación inclusiva".

## **2. El camino hacia la inclusión**

La discapacidad concebida como una construcción social y posicionada desde el modelo social, habilita a pensar la educación desde la inclusión y no desde la integración. Estos términos a menudo son utilizados como sinónimos (incluyendo los propios marcos normativos de educación y discapacidad en Uruguay), pero ciertamente no tienen el mismo significado. En este sentido, desde la academia internacional y nacional se hace generalmente un correlato entre modelo social e inclusión, por un lado, y modelo médico e integración/exclusión, por el otro. Ello en el entendido que la inclusión hace referencia al reconocimiento de la diversidad,

con la potencia que ello significa, razón por lo cual se lo vincula a la esencia del modelo social. Por otra parte, el opuesto a este concepto es la exclusión, en tanto deja por fuera a aquellos sujetos que no logren adaptarse a lo instituido, a la “normalidad”, razón por la cual se lo vincula al modelo médico. La integración, más allá de pensarse como sinónimo de inclusión, en lo que hace a los contenidos teóricos de educación y discapacidad, resulta sinónimo de exclusión. Esto debido a que la integración deviene del esfuerzo singularizado de los sujetos para adaptarse, en lugar de ser la sociedad la que se haga cargo.

La integración es el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella; esto en la singularidad de cada caso.

La inclusión introduce una idea más fuerte: es la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva de las personas en situación de discapacidad (Míguez y Esperben, 2014, p. 63).

Para poder abordar la concepción de educación desde la inclusión es relevante transitar primero las diferentes cuestiones normativas que han surgido en los últimos años vinculadas a este tema, tanto a nivel internacional como local. Para posteriormente poder dar paso a los cambios que ha transitado la educación en Primaria en Uruguay, tomando como referencia a las PsD.

## **2.1. Educación y discapacidad en Uruguay en el siglo XX**

La educación es un derecho que se encuentra plasmado en diversas normativas, sin embargo, aún sigue siendo un espacio al cual no todos/as pueden acceder en igualdad de condiciones. En Uruguay el camino recorrido ha atravesado diversas maneras de concebir la educación y las formas en que las PsD acceden a ella:

Más allá en los albores del siglo XX significó una propuesta de avanzada la

creación de la educación especial y, de allí, la distinción entre “lo común” y “lo especial”, con el correr de este centenar de años se fueron materializando otras formas y contenidos en torno a esta temática, pasando por educación integradora para hoy día a la educación inclusiva (Álvarez *et al*, 2017, p. 19).

En 1909 se crea la primera Escuela Especial (Escuela N° 197 de “Discapacidad Auditiva”) comenzando de esta manera a transitar el país por un proceso segregacionista en la educación que, con distintos matices, sigue hasta hoy día. Bajo el supuesto determinante de que ciertas infancias no daban cuenta de los parámetros considerados como “normales” y hegemonicamente aceptados, comienza en estas primeras décadas del siglo XX a hacerse cada vez más extensiva la educación segregadora en todo el territorio nacional. La discapacidad, entendida únicamente como déficit, generaba que dichas infancias quedaran excluidas de espacios que estaban pensados para quienes eran concebidos/as como “normales”, ubicándolos/as en un lugar de ineducabilidad: “La construcción de ineducabilidad hunde sus raíces en el “no puede” otorgado desde la Ideología de la Normalidad en sus manifestaciones hegemónicas de los procesos de aprendizaje, las formas de apropiarse de éstos y actitudes corporales para tal interiorización” (Álvarez *et al*, 2017, p. 22).

Si bien las PsD eran incluidas en el sistema educativo, lo hacían en un espacio específicamente designado para ellas y separadas del resto de los/as estudiantes que no se encontraban en tal situación. En ello se puede observar una vez más la demarcación existente entre los/as estudiantes considerados como “normales”, quienes concurrían a las Escuelas Comunes, mientras que todos/as quienes quedaban por fuera de esa categoría eran derivados/as a las Escuelas Especiales.

En 1913, se crea la segunda escuela especial denominada Escuela al Aire Libre (...). En el año 1927 se crean Clases Diferenciales destinadas a “los débiles mentales y retrasados pedagógicos”. Tres años después se crea la Escuela Auxiliar

y la escuela para “lisiados, mutilados y raquíticos”. (...). En 1958, se abre la primera aula para la atención a niños y niñas ciegos o con baja visión. Recién en 1963 se crea la Escuela N° 198 con la denominación de “Residencial de Ciegos y Amblíopes” (Álvarez *et al*, 2017, p. 23).

Este devenir de la educación especial en el Uruguay se va dando en el contexto de una educación segregadora. Finalizada la Segunda Guerra Mundial, se crean en el año 1945 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Ésta última será la encargada de ir marcando las directrices en los procesos de educación segregadora, integracionista e inclusiva.

En 1978 desde la Unesco se elabora el Informe “Necesidades Educativas Especiales” (más conocido como Informe Warnock), el cual marcó un mojón en las formas de pensar los sistemas educativos y las prácticas pedagógicas. Este Informe deja en evidencia las falencias de la educación segregadora, proponiendo una educación integradora, “afirmando que todo niño/a es educable y que la educación debe considerarse un bien al que todos tienen derecho” (Álvarez *et al*, 2017, p. 28).

El sistema educativo uruguayo retoma y hace suya esta concepción de educación integradora, fundamentalmente en la idea de “necesidades educativas especiales”, más allá de que continúan existiendo las Escuelas Especiales. Es con el retorno a la democracia que se crea el rol de la Maestra Itinerante, en el marco de las Escuelas Especiales, la que oficia de nexo entre la educación especial y educación común (Álvarez *et al*, 2017). Aquí se da claramente un movimiento desde la segregación a la integración y si bien no deja de posicionarse desde un modelo médico de la discapacidad, hay una intención de orientar la responsabilidad al entorno y entender que existen niños/as en el aula que requieren de diversas estrategias pedagógicas.

En el año 2006, la ONU crea la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la cual introduce la educación inclusiva en el reconocimiento de la

diversidad de niños/as en las aulas. Esto supone que “todos/as los/as niños/as de una sociedad aprendan juntos/as (...) procurando la garantía del acceso a la *educación para todos*, respetando las singularidades de los sujetos y adaptando las enseñanzas a las especificidades de cada uno” (Álvarez *et al*, 2017, p. 33).

## **2.2. Educación y discapacidad en Uruguay en el siglo XXI: una mirada desde el Desarrollo hacia la educación inclusiva**

La idea de inclusión surge como respuesta a una problemática presente en distintos ámbitos de la sociedad: la exclusión. En palabras de Martinis (2015): “el sentido que se impone es el de una forma de nominación del otro: excluido. El sujeto nominado de esta forma ha de ser introducido (incluido) en un ámbito del que está fuera (...)” (p. 112). El/la excluido/a debe ser incluido/a en aquel mundo del que está por fuera y que, en teoría, sería mejor al mundo en que se encuentra. Pero, ¿cuáles serían los motivos que llevan a concretar la exclusión de un sujeto? Tal como plantea Kasriel (*apud* Widgorovitz, 2008, p. 6): “la exclusión es un hecho social generado, sea porque un individuo es incapaz de integrarse a una sociedad, sea porque la sociedad es incapaz de integrar ciertas categorías de individuos considerados económica y socialmente inútiles”. Esto va de la mano con lo planteado anteriormente en torno a la “ideología de la normalidad”, donde los sujetos que no encajan con la norma quedan por fuera de determinados espacios, siendo obligados a ocupar otros que fueron designados específicamente para ellos/as.

Por su parte, la inclusión es un proceso que busca dar respuesta a las distintas necesidades que tienen los sujetos, y tiene como finalidad reducir la exclusión. En el caso de la educación inclusiva se trata de un enfoque particular que busca abordar las necesidades de cada niño/a (UNESCO *apud* Widgorovitz, 2008), trasladando la responsabilidad de esa

exclusión hacia el sistema educativo, que debería ser capaz de brindar educación de calidad para cada uno/a de sus alumnos/as, contemplando sus particularidades.

Widgorovitz (2008) pone sobre la mesa una cuestión muy importante y es que no solamente hay que trabajar en los procesos de inclusión, sino que se debe trabajar en nuevas perspectivas que eviten la exclusión, entendiendo que la inclusión “debiera revisarse para todos los sujetos y no solamente para los excluidos, preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente” (Widgorovitz, 2008, p.8). Para ello, la autora refiere que se deben tomar determinadas acciones concretas que permitan ampliar la matrícula y mejorar la calidad de la educación brindada a todos los sujetos, haciendo énfasis en la calidad y cantidad de recursos que son puestos a disposición de los distintos actores del sistema educativo, así como también trabajar en la sensibilización en virtud de las diferencias existentes (Widgorovitz, 2008). Esto se puede relacionar con la “educación emancipadora”, en el entendido de que la educación es un espacio que debe permitir y potenciar la emancipación de los individuos, desde esta perspectiva “el acto de educar, la acción pedagógica y las prácticas institucionales que las materializan se transforman en enormes potenciadores de aprendizajes” (Álvarez *et al*, 2017, p. 22).

Como ya se ha mencionado, las bases de la educación inclusiva se encuentran en reconocer la existencia de la diversidad, entendiendo que es fundamental en los procesos de enseñanza y permite impulsar el Desarrollo Humano<sup>9</sup> (Álvarez *et al*, 2017).

El Desarrollo Humano “consiste en ampliar las libertades humanas y ofrecer un mayor número de oportunidades para que las personas puedan trazar sus propias vías de desarrollo según sus valores, en lugar de prescribir una trayectoria específica u otra” (PNUD, 2020). Esta nueva corriente pretende colocar al sujeto en el centro de los procesos de Desarrollo,

---

<sup>9</sup> Esta noción de Desarrollo fue presentada por primera vez en los años ochenta por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), reconociendo la existencia de otros factores que hacen al proceso de Desarrollo de una sociedad, más allá de la concepción economicista que se tenía hasta el momento.

haciéndoles partícipes y protagonistas, ampliando así sus posibilidades en la toma de decisiones y potenciando su autonomía.

La definición de Desarrollo Humano deja atrás la concepción del Desarrollo asociado únicamente a la economía de un país. Planteando la incorporación de factores sociales, políticos y culturales, entendiendo que éstos también se encuentran involucrados en los procesos de Desarrollo, el cual se materializa a través de cambios orientados a mejorar la vida de las personas. El concepto de Desarrollo como tal es multidimensional y se encuentra relacionado al momento histórico en que se lo define:

Cada sociedad y cada época tiene su propia formulación de qué es el desarrollo, que responde a las convicciones, expectativas y posibilidades que predominan en ellas. En definitiva, el concepto de desarrollo se relaciona con la idea de futuro que se presenta como meta para el colectivo humano (Dubois, 2021, s/d).

Esto se puede vincular también con la idea planteada por Max-Neef *et al* (1993), donde se asegura que los procesos de Desarrollo deben basarse en las personas y no en los objetos, entendiendo que: “El mejor proceso de desarrollo será aquel que permita elevar más la calidad de vida de las personas” (Max-Neef *et al*, 1993, p. 40). Esa mejora en la calidad de vida se produce mediante la satisfacción de necesidades humanas fundamentales<sup>10</sup> (Max-Neef *et al*, 1993).

La no promoción de la autonomía e inclusión de las PsD dificultan la satisfacción de necesidades humanas, tales como: la subsistencia, la protección, la participación, la creación, la identidad y la libertad. Para Max-Neef *et al* (1993), un entorno que posibilite la autonomía

---

<sup>10</sup> “Las necesidades humanas pueden desagregarse conforme a múltiples criterios, y las ciencias humanas ofrecen en este sentido una vasta y variada literatura. En este documento se combinan dos criterios posibles de desagregación: según categorías existenciales y según categorías axiológicas. Esta combinación permite operar con una clasificación que incluye, por una parte, las necesidades de Ser, Tener, Hacer y Estar; y, por la otra, las necesidades de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad. Ambas categorías de necesidades pueden combinarse con la ayuda de una matriz” (Max-Neef *et al*, 1993, p. 41)

no reprime, no excluye, no estigmatiza ni condena a los sujetos, por el contrario, debería brindar las garantías para que éstos puedan vivir todos en igualdad de condiciones, más allá de sus singularidades, generando así la satisfacción de sus necesidades humanas fundamentales.

Si se piensa esto desde una perspectiva de inclusión para las PsD, se podría afirmar que la noción de Desarrollo Humano está directamente ligada a brindar garantías desde una óptica de derechos humanos, posibilitando que las PsD puedan tener las mismas opciones que el resto de los sujetos, y así poder elegir vivir la vida que consideren más valiosa y no simplemente ocupar el lugar marginal que la sociedad les ha obligado a habitar desde hace décadas. Teniendo en cuenta esto, se podría afirmar que la construcción de estrategias y/o políticas de educación inclusiva, que garanticen el acceso a la educación de las PsD, impactarían positivamente en los proyectos de vida que éstas tengan, en la construcción de su identidad, y por lo tanto, en su calidad de vida.

### **2.3. Marco normativo internacional y nacional**

Tanto a nivel internacional como nacional, existen marcos normativos que son claros al reconocer los derechos de las PsD y fomentar su participación en los distintos niveles del sistema educativo. De todas formas, cabe aclarar que la existencia de estos marcos normativos no garantiza que las PsD reciban efectivamente una educación de calidad.

En el ámbito internacional se pueden destacar dos grandes hitos que vinculan discapacidad y educación. En el año 2006, la ONU realiza la CDPD “consolidándose la noción de educación inclusiva en el marco del derecho a la educación como capital humano” (Míguez, 2017, p.3). Por otra parte, en el año 2008 la Unesco realiza el Informe “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” donde reafirma la importancia de la educación inclusiva y asegura

que la misma “no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas” (Unesco, 2008, p. 5).

En Uruguay, continuando con los lineamientos propuestos internacionalmente, existen dos leyes que reconocen y acompañan la importancia de la inclusión de PsD en el ámbito educativo. La Ley N° 18.437 “Ley General de Educación” del año 2008, garantiza la igualdad para todos/as a ejercer su derecho a la educación, teniendo especial consideración con las poblaciones más vulnerables, promoviendo su inclusión en los ámbitos educativos con los apoyos necesarios (Ley 18.437/2008, artículo 33°)<sup>11</sup>. Esto es acompañado también por la Ley N° 18.651 “Protección Integral de Personas con Discapacidad” del año 2010, donde se promueve la equiparación de oportunidades en los ámbitos educativos para las PsD, determinando que los espacios deben estar organizados teniendo en cuenta la diversidad, marcando como objetivo una educación para todos/as, que asegure la flexibilización de las currículas y evaluaciones, así como la accesibilidad física de los centros educativos (Ley 18.651/2010, artículo 40°)<sup>12</sup>. Cabe plantear que más allá de que estos marcos normativos nacionales adscriben a la educación inclusiva, plantean como similares integración e inclusión, poniendo en tensión los contenidos teóricos de ambos conceptos referidos a la discapacidad.

Sumado a estas dos leyes, resulta pertinente mencionar la Ley N° 19.353 “Creación del

---

<sup>11</sup> “Artículo 33. (De las modalidades de la educación formal).- La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios” (Ley N° 18.437, 2008).

<sup>12</sup> “Artículo 40.- La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional” (Ley N° 18.651, 2010).

Sistema Nacional Integrado de Cuidados”, del año 2015, la cual “tiene por objeto la promoción del desarrollo de la autonomía de las personas en situación de dependencia, su atención y asistencia” (Art. 2). Esta ley resulta fundamental para las PsD con dependencia severa, las que quedan comprendidas en el marco del Programa de Asistentes Personales.

Otra cuestión importante que se debe resaltar a nivel nacional, es el el “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”, el cual surge en el marco de la “Comisión honoraria para la continuidad educativa y socio-profesional para la discapacidad”, encabezada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Ministerio de Desarrollo Social (Mides), vía Decreto Presidencial, del año 2017. En el mismo se presentan estrategias y recomendaciones con el fin de garantizar la educación inclusiva en los diferentes centros educativos del país. Tal como se describe al principio del propio documento, el Protocolo surge con la finalidad de que los centros educativos puedan contar con una guía de referencia para la atención de las PsD, cumpliendo con lo establecido en la Ley General de Educación, la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En su Artículo 4º se establecen específicamente sus objetivos, entre los cuales podemos distinguir: estrategias de apoyo académico, indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas, accesibilidad en las instalaciones y equipos de trabajo, acciones de sensibilización, información y formación para quienes integren los centros educativos (Protocolo MEC, 2017, Art. 4º). Su contenido presenta relevancia para el fortalecimiento de la educación inclusiva, entendiendo que la misma tiene como función “proporcionar el apoyo necesario dentro del aula para atender a cada persona entendiendo que las necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa” (Protocolo MEC, 2017, Art. 5º).

Por último, cabe mencionar también que la educación inclusiva está abordada entre los

objetivos propuestos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible<sup>13</sup>, que si bien no puede ser catalogada como marco normativo, constituye una guía de acción para los países en pos de garantizar la inclusión de todos sus ciudadanos. La Agenda 2030, enmarcada bajo el lema “No dejar a nadie atrás”, refiere que la educación es la base para mejorar la calidad de vida de las personas, entendiendo a la educación inclusiva como una herramienta fundamental para ello (ODS, 2021). En Uruguay, basados en la Ley General de Educación, uno de los desafíos que se presentan en el marco de la Agenda 2030 es generar acciones para que todos los/as niños/as y jóvenes puedan acceder a una educación de calidad, haciendo énfasis en aquellas poblaciones históricamente vulneradas, como las PsD (ODS Uruguay, 2021).

En el marco de los ODS Uruguay, la discapacidad es mencionada en varios de los Objetivos, presentando propuestas que promuevan la inclusión de las PsD en distintos ámbitos, tales como el laboral y el educativo. Puntualmente en el Objetivo número 4: “Educación de Calidad”, se hace referencia a la importancia de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS Uruguay, 2021). El Informe Nacional Voluntario del año 2021<sup>14</sup> plantea entre sus desafíos para la educación de cara al 2030, la necesidad de:

Trabajar en el fortalecimiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, con especial énfasis en los que presentan mayores índices de vulnerabilidad social y educativa, con el objetivo de abatir la llamativa inequidad que ponen en evidencia los diversos indicadores de resultados educativos, tanto en acceso, trayecto, egreso como en calidad de aprendizajes (Informe OPP, 2021, p. 59).

---

<sup>13</sup> La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fue aprobada por la ONU en el año 2015 bajo el lema de “No dejar a nadie atrás”. En ella se presentan 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con cuestiones económicas, sociales y ambientales a las cuales los países deberían prestar especial atención al momento de diseñar sus políticas públicas.

<sup>14</sup> El Informe Nacional Voluntario 2021 fue presentado el 12 de julio ante el Foro Político de Alto Nivel de Naciones Unidas por Isaac Alfie, Director de la Oficina de Presupuesto y Planeamiento (Informe OPP, 2021).

A su vez, se hace énfasis en que el foco de los aprendizajes será colocado en su construcción de forma individual y colectiva, bajo la idea de que todos los sujetos pueden aprender, pero para ello es necesario adecuar los distintos abordajes pedagógicos que son utilizados (Informe OPP, 2021).

### **3. Asistentes Personales**

Habiendo transitado por los diferentes marcos teóricos y normativos que habilitan a pensar la discapacidad y los espacios que las PsD ocupan en el sistema educativo, a continuación se realizará una breve exposición sobre el Programa de AP. Posteriormente se abordará el rol de los/as AP dentro de las aulas, tomando como referencia las entrevistas realizadas en el proceso de Pasantía.

#### **3.1. El Programa de Asistentes Personales**

El Programa de Asistentes Personales “consiste en un dispositivo que busca superar las desigualdades e inequidades con respecto a la tarea de cuidado que tiene lugar en el ámbito de lo privado” (Angulo y Mancebo *in* Míguez, 2017, p. 51).

En el año 2010, la Ley N°18.651, recuperando los insumos de la CDPD (2006), explícita en su Capítulo IV el rol y figura de los/as AP para el trabajo con PsD con dependencia severa<sup>15</sup>. Dicha Ley prevé la creación de la figura del AP “para quienes acrediten la necesidad de ser beneficiarios de este servicio para el desarrollo de las actividades básicas de la vida

---

<sup>15</sup> El grado de dependencia es determinado en función de un baremo: “es la valoración médica, social y/o biopsicosocial que consiste en la clasificación de los diferentes estados vinculados con la salud del sujeto” (Angulo y Mancebo *in* Míguez, 2017, p. 53).

diaria” (Ley N°18.651, 2010, Artículo 26). Allí mismo se hace referencia a las tareas que se espera deben realizar los/as AP, entre ellas: levantar a la persona, higiene, vestido, alimentación, movilización, trabajo, estudio y recreación. Asimismo, se define al AP como aquella persona capacitada para asistir al individuo en las tareas mencionadas anteriormente (Ley N°18.651, 2010, Artículo 27)<sup>16</sup>.

En el año 2015, en el marco de la creación del SNIC (Ley N°19.353), se retoman estas cuestiones abordadas en la Ley N° 18.651, apuntando a “la promoción del desarrollo de la autonomía de las personas en situación de dependencia, su atención y asistencia (...)” (Artículo 2). En este sentido, “el Programa se basa en la noción de cuidado como un derecho y la contratación de un asistente personal como un vehículo para materializar dicho derecho y ampliar así la autonomía personal en las actividades de la vida cotidiana” (Angulo y Mancebo *in* Míguez, 2017, p. 52).

Actualmente, el Programa AP está regulado por el Decreto N° 117/016, a través del cual se explicita el cometido de esta figura: “cuidado y la asistencia personal para las actividades de la vida diaria de personas en situación de dependencia severa” (Artículo 4°). Asimismo, se determina que las tareas a realizar, dentro del marco anteriormente mencionado, serán acordadas por el/la “beneficiario/a” del servicio y/o su familia.

### **3.2. Asistentes Personales en las aulas<sup>17</sup>**

Si bien la reglamentación vigente define en su contenido cuáles son los cometidos

---

<sup>16</sup> “Artículo 27.- A los efectos de la presente ley se entenderá por: A. Actividades básicas de la vida diaria: levantarse de la cama, higiene, vestido, alimentación, movilización y desplazamiento, trabajo, estudio y recreación, entre otras. B. Asistentes personales: personas capacitadas para desarrollar las tareas de asistencia directa y personal a las personas mencionadas en el artículo 25 de la presente ley” (Ley N° 18.651, 2010).

<sup>17</sup> “Entre los diversos procesos de trabajo compartidos con la academia, entes del Estado y sociedad civil organizada, desde el GEDIS se decidió profundizar el vínculo de trabajo en el marco del SNIC, particularmente con el Programa de Asistentes Personales. Ello se llevará adelante a partir de dos de las líneas de investigación planteadas en la presente propuesta: por un lado, la solicitada por el MIDES, orientada al rol y figura de los/as Asistentes Personales en las organizaciones educativas; por el otro, el planteado por el GEDIS, referida al rol y figura de los/as Asistentes Sexuales para PsD con dependencia severa” (Gedis, 2018, p. 10).

principales de los/as AP, en ningún momento se especifica cuáles deberían ser las tareas a realizar por éstos/as. Este panorama se torna aún más confuso cuando los/as AP se desempeñan en centros educativos, para lo cual, en principio, no fue pensada esta figura por parte del SNIC. En este sentido, la demanda de esta figura en las aulas fue surgiendo desde las escuelas, trastocando los cometidos iniciales para la cual fue pensada.

Esto surge con claridad en las entrevistas que se realizaron en el marco de la Pasantía Educativa. En éstas los/as AP dan cuenta de la dificultad que esto genera al momento de trabajar en las aulas.

En varias oportunidades, durante las entrevistas, los/as AP manifestaron que la falta de una definición explícita sobre su rol dentro de las aulas, lo que les habilita a construir las tareas en conjunto con la familia y el equipo docente, evaluando cuál sería la mejor forma de llevar adelante el trabajo con cada niño/a en particular. Ésto es vivenciado por ellos/ellas como un puente hacía la autonomía del/de la niño/a:

*"Intento mediar entre el conocimiento, la exigencia, las herramientas que tiene él, ser una especie de puente entre el aprendizaje, el conocimiento y los estímulos que vienen, y cómo le llegan a él"* (AP1<sup>18</sup> Montevideo, entrevista realizada en noviembre 2020).

Tal como quedó evidenciado en los Artículos 26° y 27° de la Ley N° 18.651, el rol de los/as AP refiere al acompañamiento en las actividades básicas de la vida cotidiana. Ello implica que pueden estar en los espacios áulicos, no para generar estrategias junto con el/la maestro/a para el aprendizaje del/de la niño/a, sino para facilitarle determinadas actividades (por ejemplo: acompañarlo al baño, ayudarlo al momento de las comidas, etc.).

De todas maneras, si bien este tipo de relatos surgieron en más de una entrevista, ese

---

<sup>18</sup> Las referencias a los/as AP entrevistados/as se plantea en un correlato numérico.

no es el escenario que predomina al momento de trabajar en las aulas. En la mayoría de los relatos se deja entrever que las tareas que lleva adelante el/la AP están definidas por el/la maestro/a, quien muchas veces propone una actividad para el grupo y el/la AP debe adecuarla para el niño/a.

La poca claridad que existe sobre el rol de esta figura en las aulas lleva a que se generen situaciones de tensión entre el/la maestro/a y el/la AP. Surgen así dos situaciones antagónicas: por un lado, se presentan maestros/as que demandan un rol a los/as AP para lo cual no están formados/as; por el otro, varios/as se exceden en sus atribuciones en el aula, interpelando el rol del/de la maestro/a.

Tal como se plantea en el Artículo 32° del Decreto N° 117/016: “(Exclusión) Quedan excluidas de las obligaciones de los Asistentes Personales derivadas del presente reglamento (...), todas aquellas que impliquen una especialización profesional con la que no cuente”. Entonces, ¿es posible que los/as AP participen en la adecuación curricular de las actividades escolares cuando la propia reglamentación no lo especifica? A su vez, más allá de la reglamentación, ¿los cursos de formación que reciben los/as AP les estarían brindando las herramientas para realizarlo? Al momento de las entrevistas los/as AP refieren que la formación que reciben es muy básica, está ligada casi en su totalidad al cuidado del adulto mayor, dejando de lado enseñanzas sobre cómo abordar el trabajo con niños/as, y mucho menos cómo llevar adelante ese trabajo en un aula.

*"La formación era para trabajar con adulto mayor y con algún otro tipo de discapacidad como parálisis cerebral, personas que tienen esofagia, que comen por un tubo, personas que están en una situación muy vulnerable, pero no tiene nada que ver con el trabajo dentro del aula, nada que ver, hay un abismo en medio de eso..."* (AP2 Montevideo, entrevista realizada en octubre de 2020).

*"En realidad yo te soy sincera, esto para mí es nuevo, yo trabajaba acompañando*

*adultos, 12 años acompañando adultos. Cuando hice el curso fue muy básico lo que nos dieron, yo fui leyendo, mirando en internet para saber lo que era autismo... O sea, nos dieron, pero nos dieron tipo así repaso. Nosotros capaz que tendríamos que hacer otros cursos por fuera, que obviamente te los cobran y todo (...)" (AP4 Montevideo, entrevista realizada en noviembre de 2020).*

Existe una gran demanda por parte de los/as AP que trabajan con niños/as con referencia a la formación, ya que entienden que la misma no les da herramientas para el trabajo con los/as niños/as en situación de discapacidad con dependencia severa. Este reclamo aumenta de forma exponencial cuando se refieren a la ausencia de formación para su trabajo en las aulas. Sin embargo, dicha formación no corresponde que se solicite, según el rol atribuido a los/as AP, tanto en la Ley N° 19.353 como en el Decreto N° 117/016.

*"No sabemos qué hacer frente a determinadas situaciones, no tenemos herramientas, la realidad es esa, hacemos lo que podemos" (AP2 Canelones, entrevista realizada en diciembre de 2020).*

A lo largo de las entrevistas se puede observar un gran compromiso por parte de la mayoría de los/as AP en cuanto al trabajo que realizan con los/as niños/as. Sin embargo, manifiestan constantemente la necesidad de seguir formándose para poder realizar su tarea de mejor manera y poder contribuir con la educación del/de la /niño/a.

Es de destacar que la demanda de AP por parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) surge en el proceso de implementación del Programa de AP del SNIC (de ahí la demanda al Gedis para analizar este escenario). El punto está en que muchas veces desde ANEP se exige como condición para que ingrese el/la niño/a al aula la presencia del/de la AP.

*"Ahora con esto de la inclusión lo que hace el asistente es lograr que ellos puedan ir a la escuela, si bien ahora se permite que ellos estén, porque está el tema de la*

*inclusión, el hecho de que ellos puedan ir e integrarse y poder trabajar a la par de los compañeros es con asistente, si no estuviera la asistente el niño estaría perdido"*

(AP1 Canelones, entrevista realizada en noviembre de 2020).

Esto genera una enorme contradicción entre la normativa vigente sobre el rol de los/as AP, lo que se demanda desde ANEP y para lo que están formados/as estos/as trabajadores/as. Esto se tensiona con las exigencias normativas a nivel nacional (Ley N°18.467 y la Ley N°18.651) e internacional (CDPD) con relación a la educación inclusiva. los/as AP reconocen estas tensiones, dado que el rol que desempeñan dista de lo que efectivamente deberían realizar en los espacios educativos. En su gran mayoría se muestran comprometidos/as con la tarea que desempeñan, pero consideran que para poder realizar un mejor trabajo necesitan contar con mayores herramientas de las que el SNIC les brinda actualmente.

## Reflexiones finales: autoevaluación de la experiencia de Pasantía Educativa

---

El proceso de Pasantía me resultó enriquecedor en varios aspectos, tanto en lo académico como en lo personal. Tener la posibilidad de participar en una investigación me habilitó no solo a aprender sobre una temática concreta, sino a poder adquirir conocimientos sobre cómo trabajar en una investigación académica. A su vez, ser parte de un equipo que trabaja de forma interdisciplinaria me resultó muy potente para comprender la importancia que ello tiene para el análisis crítico y reflexivo de temáticas tan complejas, como lo es la discapacidad.

Este proceso también me llevó a mover los cimientos personales sobre las prenociones que tenía en torno a la discapacidad y poder analizarla a través de la mirada de las Ciencias Sociales, y en mi situación singular, a través de la especificidad de los Estudios del Desarrollo. Esto resultó en mi interés por profundizar mis estudios en torno a la discapacidad, entendiendo que si se pretende observar un cambio en la realidad que estos sujetos tienen, se debe ser parte activa de ese proceso.

La participación en la Pasantía Educativa y la realización de las entrevistas me permitió visualizar que los/as AP presentan las mejores intenciones para generar inclusión en los distintos espacios educativos; sin embargo, tal como ellos/as lo plantean a lo largo de los encuentros, las barreras son múltiples. Por un lado, la normativa existente no hace referencia explícita al rol de los/as AP dentro de los centros educativos, sino a la realización de tareas básicas de la vida cotidiana; por el otro, al no contar con una formación acorde a la tarea que efectivamente desempeñan, presentan dudas sobre si su trabajo realmente está siendo de utilidad para los/as niños/as con los que concurren al centro educativo.

Entiendo que es relevante poder tensionar y reflexionar que este rol fue pensado desde

un lugar y en el desarrollo de sus actividades terminó siendo redireccionado a otro, sin ningún tipo de acompañamiento y/o formación para los/as AP. De todas maneras, más allá de la formación que ellos/as puedan recibir, el sistema educativo actual aún no está pensado para la inclusión. Para que esto se logre deben plantearse cambios mucho más profundos, modificando las estructuras que sostienen la educación actual. Para ello sería necesario revisar las prácticas pedagógicas, tensionar la educación tradicional y poder fomentar una educación desde la emancipación, que permita que todos/as los sujetos, sin importar sus particularidades, puedan acceder a una educación de calidad que contribuya a su Desarrollo Humano.

Pensar la discapacidad desde una perspectiva social, mediada por el pensamiento desde los Estudios del Desarrollo, permite generar planes de acción para construir un lugar donde todas las personas sean reconocidas e incluidas en los diversos espacios. El Desarrollo, en esta situación, debe pensarse como un proceso clave en pos de la mejora en la calidad de vida de los sujetos, entre otras cosas, en la existencia de una educación para todos/as, independientemente de las singularidades de cada uno/a.

Entiendo que para poder construir primero es necesario desandar otros caminos que ya tenemos transitados. De ahí que esta Pasantía me brindó las herramientas necesarias para poder pensar qué tipo de Licenciada en Desarrollo quiero ser, qué tipo de investigaciones quiero realizar y con qué contenidos éticos las quiero desplegar.

¡Muchas gracias!

## Referencias bibliográficas

---

- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ALVAREZ, T.; ANGULO, S.; MÍGUEZ, MN.; SÁNCHEZ, L. (2017). La educación especial y lo especial de la educación en Uruguay. En CUNHA DOS SANTOS FERNANDES, AP. (Coord.). *Educação Especial. Cidadania, Memória, História* (pp. 18-37). Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará.
- ANGELINO, M.; ROSATO, A. (2009). *Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- ANGULO, S.; DÍAZ, Sh.; MÍGUEZ, MN. (2015). *Infancia y discapacidad: Una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos*. Montevideo: Unicef.
- WIDGOROVITZ, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. En *Dossiê: Inclusão nas Instituições Educativas*. Vol. 2, Núm 1.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En *Pluralismo epistemológico* (pp. 31-84). La Paz: CLACSO.
- DÍAZ, Sh.; FERNÁNDEZ, I.; GÓMEZ, AP.; MANCEBO, M.; MÍGUEZ, MN. (2021). Deconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial. En DANIEL, P.; PÉREZ, B.; YARZA, A. (Comps.). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 35-70). Buenos Aires: CLACSO.

- FOLADORI, G. (1998). Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente. En *Revista de Meio Ambiente e Desenvolvimento*, Nº 2, Universidad Federal de Paraná, Curitiba.
- GEDIS. (2018). *Propuesta Gedís Grupo I+D*. Montevideo: CSIC. Mimeo.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades*. CLACSO. Buenos Aires.
- MARTINIS, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Vol. 25. (pp. 105-126).
- MAX-NEEF, M.; ELIZALDE, A.; HOPENHAYN, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan.
- MÍGUEZ, MN.; ESPERBEN, S. (2014). Educación Media y discapacidad en Uruguay: discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?. En *Revista Inclusiones*, Vol.1(3). (pp. 6-32).
- MÍGUEZ, MN. (2014). Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay. En *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*. Vol. 14, Nº 2.
- MÍGUEZ, MN. (Coord.) (2017a). *Cuidados en el Uruguay: entre subjetividades y objetividades en el primer año de implementación del Programa de Asistentes Personales*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- MÍGUEZ, MN. (2017b). Universidad Inclusiva: ¿utopía o realidad?. En RIBAS ULBRICHT, V. *Accesibilidade e projeto inclusivo em sistemas digitais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

- MÍGUEZ, MN. (2018). *El sonido de los sentidos. Infancia, sordera y psicofármacos*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- MÍGUEZ, MN. (2021). Curso *Hacia una Udelar inclusiva: Tensiones y desafíos en torno a la educación inclusiva*. Montevideo: FCS. Mimeo.
- PALACIOS, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- PETERS, G. (2018). *Policy Problems and Policy Design*. Edward Elgar, Capítulo 2 y 3.
- POMBO, O. (2013) Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. En *Interdisciplina I*. Núm. 1. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- SCRIBANO, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- SCRIBANO, A. (2015). *Introducción al proceso de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Fundación CICCUS.
- THOMPSON KLEIN, J. (2015) *Lexicon: un vocabulario para la interdisciplinariedad*. En VIENNI, B., P. CRUZ, L. REPETTO, C. VON SANDEN, A. LORIETO & V. FERNÁNDEZ (Coords.). *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 115-134). Montevideo: Universidad de la República.

## Fuentes documentales

- DECRETO N° 117/016 (2016). *Reglamentación de la ley 19.353 relativo a la creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) servicio de asistentes personales para cuidados de larga duración para personas en situación de dependencia severa.* Poder Legislativo. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/117-2016>
- FCS. (2020) *Licenciatura en Desarrollo.* Montevideo: FCS. Recuperado de: <https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/licenciatura-en-desarrollo/>
- FCS. (2019). *Normas de la Licenciatura en Desarrollo.* Montevideo: FCS. Recuperado de: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/01/Normas-de-la-LED.pdf>
- FCS. (2020). *Reglamento de Pasantías de FCS.* Montevideo: FCS. Recuperado de: <https://cienciassociales.edu.uy/pasantia/>
- DUBOIS, A. (2021). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo.* Recuperado de: <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/67>
- GEDIS. (2021). *Presentación.* Montevideo: FCS. Recuperado de: <https://cienciassociales.edu.uy/departamento-de-trabajo-social/investigacion/Gedis/>
- LEY N° 18.437 (2008). *Ley General de Educación.* Montevideo: Poder Legislativo. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- LEY N° 18.651 (2010). *Protección Integral de Personas con Discapacidad.* Montevideo: Poder Legislativo. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

- LEY N° 19.353. (2015). *Sistema Nacional Integrado de Cuidados*. Montevideo: Poder Legislativo. Recuperado de: <https://www.bps.gub.uy/bps/file/10433/1/ley19353-sistema-nacional-integrado-de-cuidados.pdf>
  
- MEC (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/protocolo-actuacion-para-inclusion-personas-discapacidad-centros>
  
- ODS 2030 (2021). *17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
  
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
  
- OPP (2021a). *Informe Nacional Voluntario 2021*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/agencia-uruguay-cooperacion-internacional/comunicacion/publicaciones/informe-nacional-voluntario-2021>
  
- OPP (2021b). *El futuro nos convoca*. Recuperado de: <https://ods.gub.uy/>
  
- PNUD. (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Recuperado de: <https://report.hdr.undp.org/es/index.html>
  
- UNESCO. (2008). *48° Conferencia Internacional de Educación “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”*. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/en/resources?search\\_api\\_views\\_fulltext=%22Policy%20Dialogue%2048th](http://www.ibe.unesco.org/en/resources?search_api_views_fulltext=%22Policy%20Dialogue%2048th)

## Anexos

---

---

### Anexo 1: Plan de Trabajo Pasantía Educativa LeD-Gedis

La pasantía será realizada en el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS), el cual funciona dentro de la Facultad de Ciencias Sociales. Participaremos de la investigación en curso: “Asistentes Personales en centros educativos de primaria”, financiada por CSIC en el marco de grupos I+D.

Esta investigación tiene como objetivo realizar un análisis reflexivo sobre el rol y figura de los Asistentes Personales del Sistema Nacional de Cuidados (SNIC), que se desempeñan en centros educativos de primaria, en el entramado de las políticas de inclusión educativa que se plantean en Uruguay. Para ello se establecen los siguientes objetivos específicos: conocer los marcos normativos en torno a la educación inclusiva en Uruguay; sistematizar datos cuantitativos sobre la inserción de Asistentes Personales del SNIC-MIDES en centros de educación formal; analizar los discursos sobre el rol y figura del Asistente Personal del SNIC-MIDES desde su propia perspectiva, la de las familias y centros educativos implicados.

A continuación se detallarán los puntos solicitados en el Reglamento de Pasantías Educativas de nuestra facultad:

**A. La carga horaria que deberá cumplir el pasante, en consonancia con el carácter del proyecto y las necesidades/posibilidades de la entidad receptora.** Si bien la pasantía no cuenta con un horario establecido, se respetarán las horas estipuladas en la normativa (máximo 400 hs de trabajo de pasantía propiamente dicho). La misma se desarrollará entre los meses de Agosto y Diciembre.

## **B. Las actividades que realizará el pasante y/o el plan de trabajo.**

- Realización de entrevistas a Asistentes Personales que trabajen o hayan trabajado en centros educativos de nivel primario en Montevideo y/o Canelones. Cada uno de nosotros realizará 15 entrevistas.
- Desgrabación de las entrevistas.
- Realización de memo de campo.
- Participación en reuniones mensuales del subgrupo de investigación para colectivizar lo realizado.
- Participación de reuniones para intercambios con el grupo a partir de los insumos de las entrevistas.
- Puesta a punto de los cuestionarios realizados a Asistentes Personales.
- Realización de una sistematización a partir de los insumos recogidos en las entrevistas (una breve síntesis del campo, que establezca qué categorías surgieron de las entrevistas, cuáles dialogan y cuáles se ponen en tensión).

## **C.Cuál es el producto final esperado.**

- Esperamos a través de la experiencia práctica, generar un informe final que refleje una articulación entre las bases teóricas que tenemos sobre la temática discapacidad con el estudio del desarrollo, e incluir en el mismo un análisis de la metodología utilizada en la investigación.
- Cada uno de nosotros entregará un informe final individual, vinculado con las inquietudes personales que vayan surgiendo a lo largo del proceso.
- Esperamos que nuestra participación en este equipo de trabajo nos brinde herramientas enriquecedoras para nuestro futuro profesional.

**D. El nombre de la persona referente en la organización receptora que tendrá la responsabilidad de guiar en el trabajo al pasante.**

- Referente de la organización receptora: María Noel Míguez
- Referente de la investigación “Asistentes Personales en centros educativos de Primaria”: Sofía Angulo Benítez
- Tutoras del Informe final: María Ortega, María Noel Míguez

## **Anexo 2: Memo de Campo**

### **Martes 1º de setiembre**

Hoy tuvimos reunión con el grupo que está llevando adelante la investigación dentro del Gedis. Se nos asignó a Martín y a mí trabajar con los Asistentes Personales (AP) de Montevideo y Canelones, debemos entrevistar 15 AP cada uno, y nosotros mismos tenemos que conseguir los contactos.

Sinceramente esto me desconcertó un poco, ambos habíamos entendido que los datos de los AP nos serían proporcionados por el Gedis. Esta tarea no estaba incluida en el Plan elaborado para la pasantía, de todas formas considero que es una oportunidad de meternos de lleno en el trabajo de campo y enriquecer nuestra tarea en la investigación.

Hubiese sido mejor enterarnos de esto con más tiempo, así comenzábamos con la búsqueda de contactos tranquilos.

### **Viernes 4 de setiembre**

Nos reunimos virtualmente con Martín para organizar la búsqueda de los AP. Encontramos una página que brinda datos de organizaciones que trabajan la temática discapacidad, lo primero

que hicimos fue dividir las organizaciones para luego enviarles mail a cada una solicitando datos de AP que quieran colaborar con la investigación.

Armamos un mail predeterminado para enviar, donde se explica brevemente de qué trata la investigación y se informa qué es el Gedis.

### **Martes 8 de setiembre**

Envíe mail a las 23 organizaciones que tenía asignadas.

### **Miércoles 9 de setiembre**

Me contacté a través de Facebook con la Red Pro Cuidados, desde allí me brindaron el teléfono de Silvina Brocal, referente en Montevideo del Sindicato Uruguayo de Asistentes Personales (SUAP). Me comuniqué con ella y me informó que me va a pasar el contacto de los AP que cumplan con los requisitos de la investigación y quieran participar de las entrevistas.

### **Miércoles 23 de setiembre**

Hasta la fecha solo recibí respuesta de una de las organizaciones que contacté vía mail para pedir datos de AP. Sin embargo, solamente me brindaron datos de AP de Maldonado, se los pasaré a la compañera que está trabajando con este departamento.

Debido a la poca respuesta que obtuvimos con esos correos, decidí empezar a moverme por las redes sociales. Me uní a varios grupos de Facebook relacionados con AP y publiqué allí por si alguien estaba interesado (previamente le consulte a Sofía Angulo si podía hacerlo, y me dio el OK).

### *Viernes 25 de setiembre*

Luego de la publicación de Facebook me hablaron muchas AP interesadas en realizar la entrevista, me quedé con sus datos para contactarlas en estos días y coordinar.

Otra cosa que me sucedió fue que algunas pensaron que era una oferta laboral, se les explicó amablemente que no era así.

### *Jueves 8 de octubre*

**Entrevista a Daniela Cáceres:** la misma fue realizada por zoom. Al momento del contacto inicial le explique a Daniela los requisitos que debía cumplir para poder realizar la entrevista, pero en el transcurso de la entrevista me informó que asistía a un niño de jardinera. La entrevista la realice de todas formas, pero le informé que no estaba segura si la información que nos brindó podía ser tenida en cuenta.

De todas maneras, considero que fue una instancia de aprendizaje, ya que era la primera vez que hacía una entrevista.

### *Viernes 9 de octubre*

**Entrevista a Elizabeth Cabrera:** la misma fue realizada en la casa de la AP, en Salinas.

Desde un principio cuando iniciamos el contacto a través de Facebook (grupo AP Uruguay) se mostró muy dispuesta a colaborar, manifestando que consideraba que estas investigaciones son de suma importancia para visibilizar el trabajo que realizan las AP y entender los déficit que el mismo tiene. La entrevista fue muy amena, Elizabeth se mostró muy abierta todo el tiempo, dispuesta a brindar información, receptiva con las preguntas. En varias ocasiones terminó respondiendo cosas de preguntas que aún no le había hecho, lo que generó que se perdiera el orden de la entrevista tal cual estaba pautado. Una vez terminada la misma, me contó sobre problemáticas intrafamiliares de la niña (adicción, violencia doméstica), y me comentó que

considera que la formación que reciben no permite abordar estas cuestiones de forma correcta y que cada uno lo resuelve como puede.

En comparación con la entrevista realizada por zoom a la AP, consideró que la presencialidad generó un vínculo mucho más cercano, lo que permitió que la entrevistada se abra más.

En la desgrabación de la entrevista me di cuenta que las preguntas no pudieron realizarse de forma muy ordenada (tal como mencione anteriormente), ya que la AP respondía más allá de lo que se preguntaba, muchas veces adelantándose a las siguientes preguntas, en algunos casos se iba por las ramas con cosas que no tenían nada que ver con la investigación, pero me pareció que cortarla mientras está hablando no era del todo correcto, y además podría surgir información útil de su relato. Por esto mismo tuve que reordenar las preguntas, para no interrumpirla y volverle a preguntar lo mismo que me estaba explicando más adelante, intente seguir el hilo de lo que ella me decía y continuar con la pregunta que más se adecuara en ese momento.

También note que yo hable demasiado al momento de realizarle las preguntas, quizás en un intento de explicarle la pregunta, terminaba dándole información que podría estar sesgando su respuesta. De todas formas, considero que para ser una de las primeras entrevistas me sirvió como experiencia para corregir algunas cosas.

Otra cosa que me di cuenta al momento de la desgrabación fue que quizás hice preguntas que estaban por fuera de la pauta. Si bien realice todas las preguntas que debía, le hice algunas otras que no estaban pautadas, lo que ocasionó que la entrevista durará un tiempo excesivo. De todas formas, estas preguntas extras siempre estuvieron vinculadas con la temática y pueden servirme para la elaboración del Trabajo Final de Grado.

### Sábado 24 de octubre

**Entrevista a Viviana Martínez:** realizada en la casa de la AP, en Aeroparque, Canelones.

Viviana vive allí, pero trabaja en dos colegios en Montevideo.

Desde que iniciamos el contacto se mostró muy interesada y dispuesta a colaborar con la investigación. Coordinamos la entrevista para un sábado porque ella quería estar más tranquila con sus actividades, y dedicarle a la entrevista todo el tiempo que fuese necesario.

Llegue a su casa, se encontraba con su madre en ese momento, una señora mayor que estuvo durante toda la entrevista entrando y saliendo de la habitación donde nos encontrábamos (comedor), lo que generaba que al abrir la puerta ingresaban ruidos del exterior, provocando distracciones. De todas formas, creo que los ruidos me distrajeron más a mi que a la entrevistada, que actuaba de forma muy natural.

Al momento que hablamos sobre los cambios que ha tenido el niño desde que ella trabaja con él, se emocionó y me emocionó a mi también. No se si esto está bien o no, teniendo en cuenta a Bourdieu, debería separar las cuestiones más subjetivas al momento de la investigación, pero realmente es algo que me cuesta mucho.

Luego de terminada la entrevista nos quedamos hablando un rato, entre otras cosas sobre el trabajo con la otra niña (la que concurre a jardín), y su preocupación sobre el futuro del SNIC con el cambio de gobierno.

En el transcurso de la entrevista Viviana le dió mucha importancia a generar autonomía en el niño. Se me ocurre que esto lo puedo utilizar en el Informe, haciendo énfasis en la distinción existente entre los conceptos de heteronomía y autonomía.

### Lunes 26 de Octubre

**Entrevista a Valentina Grande:** el encuentro estaba pautado para el viernes 23 en la tardecita, pero la AP se olvidó de conectarse al Zoom, re-coordinamos para el lunes 26. Antes de

comenzar la entrevista me consultó si era necesario dar datos del niño o del colegio, ya que tenía firmado un acuerdo de confidencialidad con la familia, le informe que lo que nos importa es abordar su rol como AP y que los datos que necesitamos sobre el niño son específicos. Valentina es Psicóloga recibida y ejerce como tal en un consultorio, me contó que hizo el curso de INEFOP para poder tener otra salida laboral.

La entrevista fue bastante corta, creo que Valentina no tenía muchas ganas de explayarse en sus respuestas y decidí no ser demasiado insistente. Siento que no estaba del todo concentrada yo tampoco, ya que escuchaba ruidos extraños fuera de mi casa que me mantuvieron un poco dispersa.

### **Viernes 6 de Noviembre**

**Entrevista a Emilia de la Torre:** entrevista realizada en la casa de la AP, me recibió muy amablemente. Si bien ahora no se encuentra trabajando como AP (no me contó los motivos), accedió a brindar información sobre el trabajo que realizó hasta el año pasado con dos niños. Me sentí un poco condicionada al realizar esta entrevista porque Emilia es amiga de Sofía (el contacto fue proporcionado por ella).

Durante la entrevista tuve que cortar la grabación en más de una oportunidad debido a distracciones del entorno (ruidos de la calle, sonó el teléfono) y porque Emilia se levantaba a buscar cosas para mostrarme sobre los cursos que realizó. De todas formas, esto no intervino en el desarrollo de la entrevista, que se llevó adelante sin problemas.

En la transcripción del audio omití la escritura de muletillas de Emilia, como por ejemplo: cada vez que le hacía una pregunta ella la repetía, entiendo que para interiorizar y pensar la respuesta; repetía mucho las palabras: *también* y *en realidad*. Entendí que transcribir estas cuestiones no era relevante para el tipo de investigación que se está realizando.

Emilia hablo mucho y de muchas cosas, fue la entrevista más larga que realice hasta el momento. El hecho de que hablara tanto me hacía perder el hilo muchas veces... porque me terminaba respondiendo mil preguntas en una. Debido a la velocidad con la que hablaba y la cantidad de información que me daba en varias oportunidades me costó darme cuenta si ya me había respondido algo o no, entonces seguramente le debo haber preguntado lo mismo más de una vez, incluso cuando terminaba de responderme algo me costaba recordar cuál era la pregunta que le había hecho.

Creo que ella también se puso nerviosa, estaba verborragica, y al finalizar la entrevista me preguntó si había estado bien porque sintió que hablo mucho, muy rápido y entreverado. Creo que el hecho de que fuera amiga de Sofía nos condiciono a las dos.

Algo que me he dado cuenta es la importancia de contar con más cursos de respaldo para realizar este tipo de tarea con niños, todas las entrevistadas hasta ahora llegan a la misma conclusión: solo con el curso que exige el BPS para trabajar como AP no es suficiente para poder cumplir ese rol en un aula. Según ellas mismas, el curso está más dirigido al cuidado y no al acompañamiento, cuidado desde un punto más físico que intelectual. Quizás estaría bueno poder hacer una distinción en la sistematización de lo que se espera de un cuidador y lo que se espera de un acompañante.

### *Sábado 7 de Noviembre*

**Entrevista a Verónica Figueira:** AP que trabaja en Montevideo y Canelones, vive en Toledo Chico y trabaja en dos escuelas de la zona, una en cada departamento. Me contactó ella porque Lorena (una amiga maestra) le pasó mi teléfono, me contactó vía sms para ponerse a disposición para realizarle una entrevista. La entrevista fue realizada por Zoom.

La AP tiene un hijo con TEA, tuvimos que pausar la entrevista unos minutos porque el niño tuvo una crisis. Si bien yo no lo estaba viendo, escuchaba sus gritos, pero ella lo tomó como algo super natural y me pidió parar unos minutos mientras lo tranquilizaba. Luego de esto note que quedó un poco distraída en la entrevista, miraba todo el tiempo para el costado, supongo que intentando verificar si el niño se encontraba bien.

Me contó sobre su experiencia como AP y también sobre la AP que tiene su hijo. Entiende que corre con ventaja al tener cierto conocimiento sobre TEA, ya que tanto su hijo como sus asistidos lo tienen. Resaltó la importancia de recibir una correcta formación.

**Entrevista a Bianca Mosca:** Entrevista realizada en forma presencial en la casa de la AP. Estudiante avanzada de Psicología, hablamos mucho sobre la temática antes y después de la entrevista. Ella define su trabajo como acompañamiento terapéutico, pero hizo el curso de AP para poder ingresar a través del Sistema de Cuidados, de todas formas la familia del niño le paga otro monto por fuera.

Quedó muy interesada en la temática, intercambiamos información y documentos sobre discapacidad, páginas, blogs, etc. La entrevista se dio en un ambiente muy amigable, desde el día que la contacte siempre tuvo la mejor onda.

Bianca fue la primera persona que me habló de *“niños en situación de discapacidad”*, supongo que esto se debe a su formación académica también, pero creo que es muy importante visualizar desde donde se para el AP para trabajar con el niño, la postura de Bianca era claramente desde un Modelo Social de la Discapacidad. Al finalizar la entrevista nos quedamos unos minutos charlando sobre la temática, sobre los Modelos de Discapacidad y otras cuestiones. Bianca está muy metida en el tema y tiene conocimiento académico sobre el mismo.

En esta charla post entrevista Bianca me pregunto de dónde había nacido mi interés en trabajar con esta temática, ¿por qué discapacidad?, me explicó que ella tenía una compañera en

situación de discapacidad en facultad y eso fue lo que motivó su interés. En cuanto a mi, en el momento no supe qué responderle, nunca me había cuestionado eso antes, pero después al llegar a casa me puse a reflexionar un poco y entendí que de una u otra forma siempre estuve ligada a la discapacidad, quizás no desde el mejor lugar. Hice toda la primaria en el Colegio Don Orione, y nos llevaban muy seguido al Cottolengo Don Orione masculino, e incluso los niños que allí vivían nos visitaban en el Colegio, nunca entendí mucho el funcionamiento del Cottolengo, pero lo veía como un lugar oscuro, un espacio donde depositaban a las personas que se escapaban de la norma, un montón de situaciones y reflexiones se me vienen a la cabeza, pero no es este el espacio para depositarlas. Pero sí, entiendo que quizás haber vivido esas experiencias de niña, hizo que ya de adulta despierte algo en mi para colaborar en que las personas en situación de discapacidad puedan tener una vida como cualquier otra, sin la necesidad de terminar en esos lugares.

### **Miércoles 11 de Noviembre**

**Entrevista a Jenny Gutiérrez:** la entrevista fue realizada por videollamada de Whatsapp ya que la AP no maneja Zoom. Durante la misma tuvimos algunas dificultades de conexión, lo que llevó a tener que repetir las preguntas y respuestas en más de una ocasión ya que no nos escuchábamos, también tuve que reformular las preguntas en más de una ocasión porque no comprendía lo que le estaba preguntando.

De todas las entrevistas que realice hasta el momento, esta es la primera donde la AP está trabajando únicamente con el curso brindado por INEFOP. Ingresó a trabajar en el aula como su primer trabajo por medio del SNIC, y nunca había trabajado con niños hasta ese momento, anteriormente se dedicaba al cuidado de adultos mayores.

La entrevista se desarrolló sin mayores inconvenientes, salvo los problemas de conexión.

**Entrevista a Alejandro Sardá:** entrevista realizada por Zoom, en la noche. La conexión de Alejandro era muy inestable, lo que dificultó la comunicación durante casi toda la entrevista, y llevó a que ambos tengamos que repetir lo que decíamos más de una vez. De todas formas, tuvo una muy buena disposición para brindar la información solicitada en las preguntas, y pudimos paliar un poco los inconvenientes de la conexión apagando las cámaras de zoom, esto fue un poco extraño ya que no podíamos vernos y puede resultar un poco más frío el contacto realizado.

Alejandro trabaja actualmente con uno de los niños que había trabajado la AP Emilia de la Torre (fue ella quien me proporcionó su contacto).

Me informó que estaba trabajando sin realizar el curso de INEFOP (hasta ahora no me había pasado esto con ninguno de los entrevistados), lo llamaron pero el único horario que le ofrecieron es el mismo horario en que el niño concurre a la escuela y no acepto. Sin embargo, los padres del niño le están pagando un curso particular.

Algo que todos los AP entrevistados hasta el momento concuerdan es en la falta de formación de los maestros para poder trabajar con niños en situación de discapacidad, por eso se recurre a la figura del AP. Quizás estaría bueno en el marco conceptual hacer hincapié en esto, aunque más allá de que los maestros cuenten con la formación adecuada, teniendo un volumen tan grande de niños en el aula es imposible poder dedicarle el tiempo que cada uno necesita.

### **Sábado 14 de Noviembre**

**Entrevista a Nelly González:** inicialmente la entrevista estaba coordinada para hacerla en el domicilio de la AP, a mi se me complicó y le pedí hacerla por videollamada. Cuando la llame se encontraba en la peluquería haciéndose la tinta en el pelo, el ruido de fondo y las

distracciones del lugar generaron dificultades al momento de hacer la entrevista, de todas formas se pudo completar casi en su totalidad.

Al momento de realizarle las preguntas me respondió lo que ella tenía ganas, no me dejaba terminar de hablar, cada vez que estaba haciéndole una pregunta me cortaba para contarme algo sobre su trabajo.

No me gusto para nada la forma en la que se refería al niño con el que trabajaba (actualmente no es su AP), más de una vez hizo referencia a que no hacía muchas actividades con el niño porque “no tenían muchas expectativas con él”, el tono en el que se refería al niño era un tanto despectivo.

### **Martes 17 de Noviembre**

**Entrevista a Adrián Núñez:** realizada por Zoom. Estudiante avanzado de Psicología, en proceso de Tesis.

Si bien respondió a todas mis preguntas, note cierta mala onda en su forma de hablar, era muy frío y distante al momento de responder. La entrevista fue rápida y concreta.

### **Sábado 21 de Noviembre**

El pasado 10 de noviembre en la reunión grupal hablamos con Sofía sobre no mencionar la palabra “asistir” o “acompañar” al momento de realizar las preguntas, ya que es una de las discusiones que se da en el marco teórico del trabajo. Luego de esto comencé a prestar mayor atención y escuchar como se autodefinen ellos al momento de responder las preguntas, si ellos toman alguno de los dos términos como propio ahí sí comienzo yo también a utilizarlo.

Si bien se nos pidió no saturar la información con niños que presentaran el mismo tipo de discapacidad, me di cuenta que lo que más se repite es que los niños con TEA sean quienes tienen AP en el aula. De todas formas, entiendo que no existe saturación ya que existen

diferentes grados dentro del TEA, Esta diferencia en los grados genera que el trabajo del AP no sea el mismo en todos los niños.

Me parece importante en la sistematización hacer hincapié en los roles de género. De los 10 AP entrevistados hasta el momento, solamente 2 son hombres. Esto no llama mucho la atención si pensamos que los roles de cuidados en su mayoría están siempre ocupados por mujeres. En cuanto a esta cuestión de género, otra cosa que resalto sobre el relato de los AP es que en la mayoría de los casos se menciona que el diálogo con la familia es con la madre, en muy pocos casos se menciona alguna figura masculina.

### **Martes 24 de Noviembre**

En la reunión grupal de hoy planteamos con Martín la dificultad que estamos teniendo para conseguir contactos de AP en Canelones. Nos recomendaron contactarnos con las oficina territoriales del Mides en Canelones.

### **Viernes 27 de Noviembre**

Se envía mail a las oficinas territoriales del Mides en Canelones (Costa de Oro, Ciudad de la Costa, Pando, Las Piedras, Toledo) solicitando contacto de AP que trabajen en la zona. Además, le envíe mensaje a los AP ya entrevistados para solicitarles nuevamente el contacto de algún AP en Canelones.

Hice una imagen solicitando información y la publique en redes sociales. Además se la pase a mis amigas maestras para que la compartan en sus grupos.

### **Lunes 7 de Diciembre**

El contacto con las oficinas del Mides no dio resultado, como no nos respondieron por mail decidimos llamarlos, pero nos dijeron que no podían proporcionarnos ningún dato. Los

contactos fueron surgiendo por medio de los propios AP, se generó un efecto bola de nieve y a medida que fuimos coordinando alguna entrevista en Canelones, esos propios entrevistados nos fueron brindando nuevos contactos.

### **Martes 8 de Diciembre**

**Entrevista a Lilian Umpierrez:** referente sindical en Las Piedras, Canelones. Trabaja con dos niños, pero en la entrevista habló mucho más sobre uno de ellos, me contó que actualmente está trabajando con ellos en su casa porque no los están mandando a la escuela ya que ambos tienen problemas respiratorios y las familias están un poco asustadas con el tema del Covid.

Refiere que más que cambios a nivel educativo, los cambios son a nivel social en la vida de los niños. Resalta la falta de conocimiento por parte de las maestras en esta temática y manifestó que no es posible lograr una inclusión real si los propios maestros no están capacitados.

La entrevista se desarrolló sin inconvenientes, siempre muy amable y dispuesta a responder mis preguntas. Luego de la entrevistas nos quedamos hablando un poco sobre la temática y me contó que con otros AP y padres están formando una Asociación Civil en Las Piedras con el fin de poder tener un espacio desde donde brindar ayuda a familias de bajos recursos económicos que tengan niños en situación de discapacidad.

### **Viernes 11 de Diciembre**

**Entrevista a Roxana Rovere:** entrevista realizada en un inicio por videollamada de whatsapp, se cortó y decidí llamarla en llamada común porque la conexión era inestable. Se escuchaban niños de fondo y estaba con su bebe a upa, el bebe se puso a llorar en un momento y ella se puso muy nerviosa, le aclare que no me molestaba que tenga el niño con ella y que si necesitaba darle teta o algo no había ningún problema, eso logró calmarla un poco.

De todas formas, la entrevista se dio muy rápido, no se explayó mucho en sus respuestas, aunque yo intentara re-preguntar para sacarle más información. Si bien el bebe ya no lloraba más, se escuchaban otros niños gritando de fondo y creo que eso dificultó que se pudiera enfocar en las preguntas.

### **Sábado 12 de Diciembre**

**Entrevista a Patricia Lienes:** entrevista realizada por Zoom sin problemas. La AP resaltó en más de una oportunidad que su trabajo requería de contar con “instinto maternal”, acá vemos una vez más cómo se asocia fuertemente el tema de los cuidados a las mujeres. Refirió que su rol en la escuela con el niño era ser su madre.

Estos comentarios me llamaron mucho la atención, creo que no se toma la distancia adecuada con el niño y puede generar dificultades al momento de llevar adelante el trabajo. Obviamente que existen vínculos sentimentales entre el AP y el niño, pero comparar su tarea con la de una madre me parece que no es correcto.

Otra cosa que me llamó la atención fue el uso de la palabra “chantajear” al momento de describir cómo se trabaja con el niño, haciendo referencia a que ella le promete cosas para que el niño haga sus tareas.

### **Lunes 14 de Diciembre**

**Entrevista a Susana Cabrera:** la entrevista inicialmente estaba coordinada para el sábado 12 en la mañana, le escribí el día antes para pasarle el link de zoom, pero ese mismo día no se conectó. Le escribí y me dijo que había tenido que concurrir a su otro trabajo y se había olvidado de avisar, re-coordinamos para el lunes 14.

No me gustó para nada la forma en que se refería a su asistida, igual creo que no lo hacía desde la maldad, sino desde la ignorancia hacia el tema. Todo el tiempo se refería a la niña

mencionando cosas como “pobrecita”, “tiene problemas”. Entiendo que esto se puede dar como consecuencia de desconocimiento sobre la temática, nunca había trabajado con niños o con personas en situación de discapacidad, tampoco hizo el curso de INEFOP, siempre trabajo cuidando adultos mayores.

### **Martes 15 de Diciembre**

**Entrevista a Solange Velázquez:** entrevista realizada por videollamada sin mayores dificultades. Es la primer AP que entrevisto que trabaja en una escuela rural, el resto de las entrevistas de Canelones eran AP que trabajaban en escuelas de ciudad.

Me llamó la atención que en una oportunidad mencionó que estaría bueno que a los niños en situación de discapacidad “se los vea como si fueran normales”, y agregó que para ella deberían crearse aulas específicas dentro de la escuela donde estén los niños con TEA. Si bien entiendo que su comentario fue con la intención de brindar una mejor atención a estos niños, creo que algo así solo generaría mayor segregación.

### **Miércoles 16 de Diciembre**

**Entrevista a María del Carmen González:** teníamos la entrevista coordinada para las 11hs por zoom, le escribí 11:15hs porque no se conectaba y me respondió recién 11:30hs que iba a ingresar. Fuera de ese inconveniente la entrevista se desarrolló sin mayores inconvenientes. En algún momento se escuchaba una niña gritando, se disculpó y note que se puso un poco nerviosa, pero le manifesté que no me molestaba.

En un momento de la entrevista refirió que para ella la inclusión no existe, que se deberían crear escuelas específicas para niños con TEA ya que en una escuela común es muy difícil que logren un avance. Aquí me cuestiono otra vez el tema de la segregación, entiendo que su comentario no fue con mala intención, pero está lejos de la inclusión.

## Anexo 3: Síntesis de Campo

### **Introducción**

El presente documento tiene como objetivo presentar algunas categorías que surgieron a partir del análisis de las entrevistas llevadas a cabo en el transcurso de la pasantía educativa realizada en el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (Gedis) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar), en el marco del trabajo final de grado de la Licenciatura en Desarrollo (LeD) de dicha facultad.

En cuanto a la pasantía propiamente, fue realizada por dos estudiantes de la LeD, en el segundo semestre del año 2020, período durante el cual se participó de una investigación que el Gedis ya tenía en curso y que culminará en el año 2022, denominada “*Asistentes Personales en centros educativos de primaria*”. Cabe aclarar que debido a esto los estudiantes de la LeD participaron de la investigación únicamente en la recolección de datos, no así en el resto de las etapas de la investigación.

A lo largo de la pasantía se realizaron, entre ambos estudiantes, treinta y un entrevistas, a Asistentes Personales (de aquí en más AP) que se trabajen o hayan trabajado como tal en centros educativos de primaria, en Montevideo y/o Canelones. Sin embargo, este documento tomará como referencia únicamente las entrevistas realizadas por la estudiante Valeria González, ocho entrevistas a AP de Montevideo y ocho de Canelones.

La lógica de exposición del mismo se constituye de la siguiente forma: primero, se presentará una reseña sobre la recolección de datos y técnicas utilizadas. Posteriormente se expondrán las diferentes categorías<sup>19</sup> identificadas en el análisis de las entrevistas, presentando

---

<sup>19</sup> Cabe aclarar que el objetivo de este documento no es hacer una profunda revisión teórica sobre cada uno de los temas, aún así se expondrá brevemente la teoría que permita explicar cada una de las categorías.

diálogos y tensiones entre las mismas. Por último, se darán a conocer las reflexiones personales surgidas de la tarea realizada.

## **Proceso de recolección de datos**

Desde el Gedis se elaboró una pauta de entrevista con el objetivo de recolectar la información necesaria para la investigación en cuestión. La misma fue aplicada a todas<sup>20</sup> las AP del país que fueron entrevistadas y se encuentra dividida en cuatro grandes ejes asociados con su trabajo en los centros educativos de primaria : tareas e identificación de la demanda, vínculo con el centro educativo, vínculo con el niño, formación y figura del AP en los centros educativos.

Los contactos de las personas a entrevistar en Montevideo y Canelones fueron recabados por los propios estudiantes de la LeD. La muestra fue construida mediante la modalidad *bola de nieve*, donde a partir del contacto con cada una de las AP se le solicitó el contacto de otra y así sucesivamente, hasta lograr el número de entrevistados deseado (Noboa y Robaina; 2015:32). Para ello se generó un archivo compartido entre ambos estudiantes, donde se fueron volcando los contactos recabados, para posteriormente dividirlos.

Si bien al momento de realizar las entrevistas se tuvo especial cuidado en realizar todas las preguntas pre-establecidas, es sabido que en las técnicas de recolección cualitativas es muy difícil mantener la estructura, ya que en el caso de las entrevistas se trata de un diálogo permanente entre el entrevistador y el entrevistado (Noboa y Robaina; 2015:57). Por lo tanto, se dieron situaciones donde la entrevistada eligió contar otras experiencias, o donde a partir de las preguntas elaboradas fueron surgiendo nuevas inquietudes que resultaron interesantes de profundizar.

---

<sup>20</sup> Se utilizará el femenino genérico para referirse a las Asistentes Personales, debido a que la mayoría de ellas eran mujeres.

Es importante resaltar que no todas las entrevistas fueron realizadas en forma presencial, algunas de ellas se hicieron de manera virtual, ya sea por cuestiones geográficas o por decisión de la entrevistada. La modalidad de entrevista virtual, si bien facilita cuestiones logísticas, deriva en la pérdida de información al momento de la entrevista, ya que no es posible generar el mismo vínculo con la persona que se está entrevistando, ni se puede observar de la misma forma los movimientos corporales y reacciones ante las distintas preguntas.

### **Discapacidad, distintos abordajes a la temática**

En noviembre del 2015 se publica la Ley N° 19.353, quedando así formalizada la creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). En uno de sus primeros artículos se define el objetivo principal del SNIC, entendiendo que el mismo se basa en la “promoción del desarrollo de la autonomía de las personas en situación de dependencia, su atención y asistencia” (Ley N° 19.353; 2015, Artículo 2). De esta definición se desprenden dos palabras que son claves para el funcionamiento del SNIC: autonomía y dependencia. Se entiende que la dependencia hace referencia a la imposibilidad de las personas para realizar su vida con libertad, en contraposición a esto se encuentra la independencia; por otra parte, la autonomía está ligada a la capacidad que tiene una persona para decidir sobre su propia vida, mientras que en sentido opuesto se encuentra la heteronomía (Míguez 2017:84). Es importante aclarar que el hecho de que una persona sea dependiente no quiere decir que no presente autonomía, ambas líneas no se encuentran directamente relacionadas. Estos términos fueron surgiendo a lo largo de las entrevistas ligados entre sí y utilizados indistintamente como si se hablara de lo mismo, sobre todo al momento de consultarles a las AP sobre su tarea en los centros educativos. Las respuestas más frecuentes referían a la intención de generar autonomía en los niños, pero inmediatamente ligado a la noción de independencia.

Otra idea que se presentó reiteradas veces en las respuestas fue la de “normalidad”, haciendo hincapié en que la figura del AP está presente en el aula con el objetivo de que los niños puedan convivir con “niños normales” o tener una vida “normal”. Cabe aclarar que algunas entrevistadas utilizaron este término para referirse a todos los niños, incluido el niño en situación de discapacidad con el cual trabajan, y otras dejaban bien marcada la distinción entre *su* niño y los niños normales. Esto puede relacionarse con la *ideología de la normalidad* y lo que ella representa en la sociedad, asociando lo normal a aquellos individuos que de alguna forma son productivos y por lo tanto funcionales al sistema donde están inmersos, dejando fuera a aquellos que son considerados como no normales e improductivos de alguna forma. La ideología de la normalidad se sustenta en la idea de una lógica binaria de pares contrapuestos: por un lado lo normal y deseado, y por el otro todo lo que no entra en esas categorías (Angelino y Rosato; 2009:90). Bajo su propia definición, las AP se encuentran allí para lograr que los niños en situación de discapacidad, mediante distintos dispositivos normalizadores, puedan realizar las mismas tareas que sus pares. Esto se puede ver claramente reflejado cuando hacen mención a la participación que tienen en el proceso educativo de los niños, donde se busca adaptar las tareas propuestas por la maestra para que el niño logre cumplir con ellas, en el entendido de que en el aula todos deben cumplir con determinadas metas curriculares.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado se puede afirmar que el SNIC se aborda, quizás de forma inconsciente, desde el modelo médico, intentando por medio de esos dispositivos normalizadores y de la mano del AP, que sea el niño quien se adapte y encaje en el sistema educativo. En contraposición encontramos el modelo social, el cual entiende que las causas de la discapacidad se encuentran en la sociedad y no en el propio individuo, y que es ésta la que debe esforzarse por brindar un espacio donde ese niño pueda ser partícipe (Palacios; 2008). Si bien el SNIC en su definición pretende posicionarse desde un lugar de reconocimiento de

derechos, promoviendo la igualdad y libertad de las PsD, al momento de la práctica sigue reproduciendo mecanismos que se encuentran más ligados al modelo médico que al social.

## **Formas otras de educar**

Retomando la idea del apartado anterior, sobre la necesidad por parte del sistema de incorporar dispositivos normalizadores en los niños, resulta relevante realizar una distinción en el tipo de educación que se promueve con esas acciones. La educación formal en Uruguay se da desde un lugar donde se encuentra un individuo que posee el conocimiento (en este caso la maestra) y otro que carece del mismo (en este caso el niño), y bajo esta premisa la transmisión de esos conocimientos se da de manera unilateral desde arriba hacia abajo, donde el niño adopta una figura totalmente pasiva. Como se mencionó anteriormente, en el relato de las AP se observa como es la maestra quien planifica y decide la tarea que realizará toda la clase, y la AP debe hacer un esfuerzo por adaptar la misma para que el niño logre realizarla. Esto lleva a que muchas veces el propio niño sienta frustración si no es capaz de realizar la tarea que se le pide realizar.

“El discurso pedagógico moderno estableció la relación educativa como el encuentro, en una institución definida por el objetivo de dar curso a la transmisión de un legado cultural, de sujetos constituidos básicamente a partir de una desigualdad: unos poseían un saber del que los otros se encontraban ausentes. De hecho, la función de la relación educativa sería precisamente la de ir horadando esa desigualdad, permitiendo que los infantes, a través del acceso a ese patrón cultural, pudieran constituirse en ciudadanos, iguales a sus maestros e iguales entre sí, más allá de toda diferencia social, económica o política.” (Martinis; 2015:106)

Ahora bien, existen formas otras de educación y transmisión del conocimiento, en un espacio donde el niño en situación de discapacidad sea partícipe y quizás se pueda generar una

construcción colectiva de lo que ese niño realmente necesita, dejando de lado las adaptaciones curriculares y fomentando nuevos espacios de participación, reconociendo a ese niño como un igual “digno de recibir un legado cultural que le corresponde por derecho, coloca la necesidad de sostener desde la posición de adulto la práctica de una transmisión que efectivamente garantice la circulación en la relación de componentes socialmente valiosos de la cultura común.” (Martinis; 2015:120). Para ello sería oportuno realizar un trabajo en equipo entre la maestra y la AP, dejar de lado la idea de que únicamente es la primera quien posee el conocimiento y la verdad absoluta, abriendo la posibilidad al surgimiento de una ecología de saberes, promoviendo así la importancia del diálogo entre los saberes que son considerados como científicos y aquellos que quedan por fuera de estos, entendiendo que ambos son válidos y que de ese diálogo pueden surgir cosas reveladoras (De Sousa Santos; 2009). En varias de las respuestas surge la idea de que si bien se trabaja en constante diálogo con las maestras, éstas siempre tienen la última palabra, “son las dueñas de la clase”, pero desde el lugar de las AP surge la necesidad de ser escuchadas y tenidas en cuenta, ya que sostienen que son ellas quienes pasan más tiempo con el niño y conocen mejor sus necesidades. Asegurando que si se logrará llevar adelante un trabajo en conjunto, el resultado sin dudas sería mucho mejor.

En relación a estas formas distintas de concebir la educación y el propio sistema educativo, se hace necesario traer a colación dos términos que fueron mencionados reiteradas veces por las AP: integración e inclusión. La integración refiere al individuo esforzándose por encajar en la sociedad, adaptándose para poder ser parte; mientras que la inclusión refiere que es la sociedad y las instituciones (en este caso el centro educativo) quienes se deberían adaptar a las particularidades del individuo en situación de discapacidad; es así que en la inclusión se debe transformar la estructura de la sociedad, mientras que en la integración es la persona quien debe modificarse para poder encontrar su lugar (Míguez; 2014:64). Dicho esto se podría afirmar que la inclusión está ligada al modelo social, mientras que la integración se relaciona

con el modelo médico, así como también la educación más tradicional se encuentra relacionada con el modelo médico, y las formas otras de educación que se propone establecer tendrían un vínculo más estrecho con el modelo social.

Habiendo dicho todo esto, quizás una educación desde una postura de ecología de saberes logre brindar mayores y mejores herramientas al niño en situación de discapacidad en pos de la construcción de su autonomía.

### **Asistentes Personales en las aulas**

Si bien la Ley N° 19.353 define en su contenido cuáles son los objetivos que se pretende alcanzar con la creación del SNIS, y hace explícitas algunas precisiones sobre los conceptos más utilizados en la misma, en ningún momento se especifican las tareas que debería llevar a cabo una AP, por lo tanto, quedan aún menos claras cuáles deberían ser las tareas a desempeñar dentro de los centros educativos. La falta de un marco de referencia genera confusión al momento de trabajar en el aula, ya que se desconocen los límites de la tarea a desempeñar. Esta confusión no se refiere únicamente a las AP, quienes lo manifestaron claramente en las entrevistas, sino a todo el equipo docente que funciona allí, ya que nadie tiene claro cuál es el límite en el trabajo que las AP realizan con el niño dentro y fuera del aula. Esto también genera cierta precarización laboral, ya que al no existir un marco formal que determine las tareas a realizar dentro del centro educativo, tampoco existen respaldos para las AP ante un eventual reclamo.

El desconocimiento de las tareas que deberían realizarse en el aula genera controversias, y tiene cuestiones tanto positivas como negativas. Al no estar definido el rol del AP, deja abierta una ventana de posibilidades que permite construir la tarea en conjunto con la familia y el equipo docente, evaluando cuál sería la mejor forma de llevar adelante el trabajo con cada niño en particular. Oficiando, como varios de ellos se auto definieron, como un puente hacía la

autonomía. Ese sería el mejor de los escenarios, pero no siempre el trabajo se da de esa forma, casi nunca. En la mayoría de los relatos se deja entrever que las tareas que lleva adelante el AP están definidas por la maestra, quien muchas veces propone una actividad para el grupo y el AP debe adecuarla para su niño. Aquí se puede observar algo que ya fue mencionado anteriormente en este documento: se trabaja desde la integración y no desde la inclusión.

“La figura del asistente personal se basa en el derecho de las PsD de ejercer de forma autónoma su propia vida, ejerciendo con dignidad su actividades, lo que implica estar en igualdad de oportunidades que el resto de las personas. En este sentido el asistente personal es un vehículo, un medio, para alcanzar la autonomía”. (Míguez; 2017:88)

Otra cuestión que es importante resaltar es la capacitación que reciben las AP para poder desempeñar la tarea. Salvo algunas excepciones puntuales, las AP entrevistados coinciden en que la capacitación que reciben para poder desempeñarse como tal es muy básica, está ligada casi en su totalidad al cuidado del adulto mayor, dejando de lado enseñanzas sobre cómo abordar el trabajo con niños, y mucho menos cómo llevar adelante ese trabajo en un aula. Existe una gran demanda por parte de las AP en referencia a la capacitación, entienden que este es un punto a mejorar, incluso en algunos casos se mencionó que el hecho de no estar correctamente capacitadas para trabajar en un aula puede ser contraproducente para el niño, y que en un afán de colaborar se lo puede terminar perjudicando.

Otra de las cuestiones que surge con la presencia de las AP en las aulas, y que ya fue mencionada brevemente en el apartado anterior, es la falta de trabajo en equipo con la maestra del niño. Se han planteado respuestas incluso donde las AP refieren que las maestras se sienten amenazadas con su presencia allí. Quizás, si su tarea estuviese definida con anterioridad, se evitarían este tipo de situaciones, y se podría lograr un trabajo en equipo que enriquezca a todas las partes involucradas.

## **La esfera del amor**

Como se mencionó anteriormente, es casi imposible mencionar cada una de las categorías sin hacer referencia a otra de ellas. La implementación del SNIC, y por consiguiente la presencia de las AP en los centros educativos, es un paso fundamental en el camino hacia el reconocimiento de los niños en situación de discapacidad y un pilar fundamental para alcanzar su autonomía, “de la dedicación emocional, que conocemos en las relaciones de amor o de amistad, se distinguen el reconocimiento jurídico y la adhesión solidaria” (Honneth; 1997:116). Es a partir de aquí que podemos distinguir y hacer referencia a las tres esferas del reconocimiento: amor, derecho y solidaridad.

La esfera del amor se refiere a aquellas personas más cercanas al individuo, a los lazos de familia, amistad, pareja, que van formando a ese ser como un ser afectivo. La esfera del derecho hace referencia al reconocimiento en el plano jurídico, es el marco normativo que garantiza la participación del individuo en la sociedad. Por último, la esfera de la solidaridad, es donde más cuesta generar el reconocimiento, persigue la autonomía, busca que las PsD logren ser dueños de su propia vida (Honneth; 1997).

Si bien las tres esferas son relevantes para la situación analizada en este documento, en este apartado puntual se centrará especial atención en la primera de ellas, la esfera del amor. Teniendo en cuenta que las tres esferas se presentan como fundamentales para transitar el camino hacia la autonomía del individuo, en el marco de lo privado resulta imprescindible contar con bases sólidas que brinden al niño en situación de discapacidad las herramientas necesarias para cultivar su autoconfianza. Muchas veces es desde la propia familia que se genera menosprecio hacia la discapacidad, y esto termina generando que el niño quede por fuera de toda vida social.

En las respuestas obtenidas de las entrevistas surgieron distintos tipos de vínculos intrafamiliares. En algunos la familia (en la forma que cada uno elija habitarla) se encuentra

muy presente, habilitando un espacio de contención y respaldo para el niño, demostrando preocupación por su proceso educativo, así como por el vínculo con el centro educativo y con la AP. Por otra parte, algunas AP manifestaron la existencia de situaciones intrafamiliares complejas, donde se niega la existencia de la discapacidad o si se reconoce su existencia se oculta por vergüenza, y se delega al AP toda tarea referida al proceso educativo del niño. Ante estas dos respuestas, claramente contrapuestas entre sí, surge evidentemente un vínculo distinto con la AP, hay familias que los contratan porque el centro educativo se los exige, y otras que lo hacen porque realmente quieren que el niño pueda desarrollar todo su potencial.

Habiendo mencionado todo lo anterior, se entiende que brindar un espacio intrafamiliar donde el niño se sienta cómodo, querido, aceptado, propicia su reconocimiento dentro y fuera de ese espacio, y por lo tanto, su autonomía.

### **La(s) infancia(s)**

Otra de las categorías que parece relevante mencionar es la vinculada a las infancias, y en este sentido al vínculo del niño en situación de discapacidad con sus compañeros de clase. La infancia como tal puede verse como una de las etapas que atraviesa el individuo a lo largo de su vida, etapa en la cual los niños se encuentran en un aprendizaje constante de las distintas formas de ser y estar en sociedad, transitando de forma individual y según su propio ritmo, las formas sociales de su época, clase social, género, entre otras cuestiones. Este proceso de aprendizaje y sociabilización va de la mano de un adiestramiento, enseñando a ese niño cómo manejarse en sociedad, generando un equilibrio entre en deber ser, marcado por lo impuesto, y el ser, referido a lo natural de cada individuo (Angulo et al; 2015).

“Este aspecto resulta sustancial para comprender la elaboración de los prejuicios y prenociones que a lo largo del curso de vida se van instalando en los sujetos como

maneras de ver a los otros y, a su vez, para entender formas de ser, estar y actuar en sociedad de niños y niñas que muchas veces son etiquetados (fundamentalmente de manera negativa) desde sus primeros años de vida. Este proceso de sociabilidad se lleva adelante, en principio, en el seno familiar (o el espacio que haga de tal) y, posteriormente, en instituciones medulares, como las educativas.” (Angulo et al; 2015:12)

El proceso de aprendizaje de los niños no se hace de forma aislada, crecen y conviven con otras personas, específicamente en los centros educativos están rodeados por un equipo docente y por sus pares. Como parte de esto es relevante recordar lo mencionado anteriormente en cuanto a la esfera del amor y la importancia de que cada niño cuente con un espacio de contención por parte de su núcleo más cercano, que le explique y normalice la existencia de un otro diferente a él, esto evitará estigmatizar al compañero de clase que concurre con una AP al aula. Por eso es tan importante que cada niño pueda reconocer la diferencia en el otro, que no se generen prejuicios de algo que se desconoce.

Resulta relevante considerar estas cuestiones ya que en varias entrevistas se manifestó que en algunos casos los compañeros tienen miedo del niño que concurre con una AP, y en muchas ocasiones esto se debe a estigmatizaciones hechas por los adultos.

## **Cuestión de género**

Para finalizar, es oportuno destacar que de las treinta y un entrevistas realizadas por los dos estudiantes de la LeD, solamente tres de ellas fueron hechas a hombres que se desempeñan (o desempeñaron) como AP en centros educativos. Si bien el SNIC fue pensado, entre otras cosas, para sacarle a las mujeres la carga de los cuidados, algo que se daba como un hecho en la esfera doméstica. Sin embargo, se puede observar que la tarea de los cuidados sigue siendo

una tarea realizada mayoritariamente por mujeres, sin importar si son parte del núcleo familiar o si es un servicio que se contrata por fuera (Betthyány; 2015:92)

Otra de las cuestiones que es importante aclarar en este punto es que más allá de la participación del Estado, mediante el SNIC, en la cuestión de los cuidados, y de la feminización de las tareas en todos los roles de cuidados, aún cuando la mujer no es quien ocupa ese rol de “cuidadora” sigue estando vinculada de una forma u otra con ello. Esto se evidencia en el análisis de las entrevistas, donde la mayoría de las AP al referirse al vínculo con la familia, hablan principalmente de la madre o la abuela del niño con el que trabajan. En pocas ocasiones se hace referencia a los padres en su conjunto, y en absolutamente ninguna se refiere a un diálogo únicamente con el padre u otro rol masculino.

“El marco normativo vigente del cuidado es todavía bastante sexista en nuestro país: son mayoritariamente las mujeres quienes en última instancia tienen la responsabilidad de atender a sus familiares. A pesar de las dificultades, los cambios y la insuficiencia de recursos, de una manera o de otra, casi sin que se sepa cómo, las personas con necesidad de cuidado son atendidas. La respuesta está en las mujeres, quienes han asumido y siguen asumiendo tal responsabilidad, y quizá esa seguridad retrasa la asunción colectiva del cuidado como problema de todos.” (Betthyány; 2015:95)

## **Reflexiones finales**

Para finalizar parece oportuno realizar algunos comentarios reflexivos que surgieron durante el trabajo realizado en la pasantía. El mismo habilitó espacios de reflexión personal muy fuertes, llevando a cuestionar la vida que muchas veces se habita desde un sitio de privilegio sin siquiera notarlo.

Si bien la presencia de las AP en las aulas busca, en teoría, generar inclusión muchas veces sólo logra una integración del niño al espacio físico de la escuela, pero realmente no se lo incluye en las actividades diarias en el aula. Las AP reconocen sus carencias en las aulas, la

mayoría de ellas se muestra sumamente comprometidas con su tarea, pero sí entienden que para poder realizar un mejor trabajo necesitan contar con mayores herramientas de las que el SNIC les brinda actualmente.

De todas formas, y tal como algunas AP lo nombraron en las entrevistas, el sistema educativo actual no está preparado para la inclusión, para que esta realmente se dé habría que replantearse cuestiones mucho más profundas a nivel educativo.

## **Bibliografía**

- ANGELINO, M., ROSATO, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- ANGULO, S., DÍAZ, S., MÍGUEZ, M.N. (2015). *Infancia y discapacidad. Una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos*. Montevideo: Unicef.
- BETTHYÁNY, K. (Coord.) (2015). *Los tiempos del bienestar social. Género, trabajo no remunerado y cuidados en Uruguay*. Montevideo: INMUJERES-MIDES.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009) *Un discurso sobre las ciencias*. En: Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México. Siglo XXI. CLACSO.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el Reconocimiento*. Por una gramática de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica.
- LEY N° 19.353 (2015). *Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)*. Poder Legislativo, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>
- MARTINIS, P. (2015). *Infancia y educación: pensar la relación educativa*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, Vol. 25: 105-126.

- MÍGUEZ, M.N. (2014). *Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay*. Revista Chilena de Terapia Ocupacional, vol. 14, Nº 2.
- MÍGUEZ, M.N. (Coord.) (2017). *Cuidados en el Uruguay: entre subjetividades y objetividades en el primer año de implementación del Programa de Asistentes Personales*. Buenos Aires. Estudios Sociológicos Editora.
- NOBOA, A. y ROBAINA, N. (2015). *Conocer lo social II. Estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos cualitativos*. FCU. Salto.
- PALACIOS, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Colección CERMies Nº 36 Director: Luis Cayo Pérez Bueno Publicado con el apoyo de caja madrid obra social octubre 2008. Editorial CINCA.