



Sociología
Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Tesis de Licenciatura en Sociología

Maestros de Escuelas Especiales:
Una mirada hacia la formación y el desarrollo de
competencias profesionales

María José Camarero López
Tutora: Soledad Nión

2021

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Udelar por brindarme la oportunidad de estudiar una carrera de forma gratuita y de calidad.

A mi tutora por apoyarme y alentarme en todo momento durante este largo y árduo proceso.

A las maestras y maestros de educación especial que muy amablemente narraron sus experiencias y son los protagonistas de esta investigación.

A mis compañeros/as de carrera por darle sentido a la trayectoria académica, y además, construir una valiosa amistad.

A mis amigas de la vida que siempre me acompañaron e impulsaron a no abandonar este objetivo.

A mi amiga Cecilia por orientarme en esta temática.

A mi familia, en especial a Leandro por haberme acompañado, apoyado y motivado a culminar esta hermosa carrera.

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1.Introducción | 6 |
| 2.Marco teórico | 8 |
| 2.1 Formación y calificación | 8 |
| 2.2 Competencias profesionales para el mundo laboral | 10 |
| 2.3 Del modelo del déficit al modelo de la inclusión educativa | 12 |
| 2.4 La educación especial en Uruguay y su transición a la inclusión educativa | 15 |
| 2.5 El rol del Maestro de Educación Especial en la actualidad | 17 |
| 2.6 La motivación docente como pilar en la inclusión educativa | 19 |
| 3. Antecedentes | 20 |
| 4. Problema de investigación | 24 |
| 4.1 Justificación | 25 |
| 4.2 Hipótesis | 26 |
| 4.3 Objetivos generales | 26 |
| 4.4 Objetivos específicos | 26 |
| 5. Diseño metodológico | 27 |
| 5.1 Metodología | 27 |
| 5.2 Técnicas de recolección de información | 27 |
| 5.3 Diseño muestral y actividades realizadas | 28 |
| 6. Análisis | 30 |
| 6.1 Percepción de los maestros especiales respecto a su rol | 31 |
| 6.1.1 Motivación ocupacional | 32 |
| 6.1.2 Características que definen al maestro especial | 35 |
| 6.2 Perfil de competencias profesionales | 38 |
| 6.2.1 Componentes que forman parte de la gestión del trabajo | 39 |
| 6.2.2 Componentes claves para los procesos de inclusión educativa | 40 |
| 6.2.3 Dificultades que transversalizan las prácticas pedagógicas | 43 |
| 6.2.4 Actuar frente a los desafíos | 45 |
| 6.2.5 Contexto en el que se adquieren los conocimientos | 46 |
| 6.3. Brechas por competencias | 47 |
| 6.3.1 Conocimientos requeridos por el programa de educación especial | 47 |
| 6. 3.2 Conocimientos producto de la formación inicial | 48 |
| 6.3.2 “Entre lo que se dice y lo que realmente se hace” | 53 |
| 7. Reflexiones finales | 55 |
| 8.Bibliografía | 59 |
| 9.ANEXOS | 63 |

Índice de cuadros

| | |
|---|----------------|
| Cuadro 1 Perfil sociodemográfico de personas entrevistadas..... | Pág.28 |
| Cuadro 2 Dimensiones de la motivación ocupacional..... | Pág. 34 |
| Cuadro 3 Dificultades que transversalizan las prácticas pedagógicas..... | Pág. 42 |
| Cuadro 4 Distribución de asignaturas del núcleo profesional común, por núcleo temáticos..... | Pág. 48 |
| Cuadro 5 Cantidad de horas dedicadas al núcleo profesional común, según años de la carrera..... | Pág. 48 |
| Cuadro 6 Distribución de asignaturas específicas de la formación de magisterio y total de horas semanales por año..... | Pág. 49 |
| Cuadro 7 Cantidad de horas dedicadas al eje de formación de magisterio, según años de la carrera..... | Pág. 50 |
| Cuadro 8 Cantidad de horas semanales dedicadas a la práctica docente y asignaturas teóricas, según años de la carrera..... | Pág. 50 |

1.Introducción

El presente estudio nace en el marco del Taller central de investigación: Trabajo y Organizaciones, impartido durante los años 2019-2021. Con el fuerte interés sociológico, de abordar las experiencias y percepciones que tiene el cuerpo docente de Educación Especial, en torno a las competencias aplicadas a su labor. Es menester resaltar que, aquí se hizo hincapié en la formación y adquisición de conocimientos, fruto de los procesos de formación académica, experiencia laboral y biográfica de cada profesional.

A continuación, se denominará **competencias profesionales** al conjunto de saberes disciplinares y actitudinales, bajo el supuesto que en la actualidad dichos saberes son requeridos por los centros educativos, a efectos de cumplir con el objetivo de la inclusión educativa, y consecuentemente, con la promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes en situación de discapacidad. Por este motivo, se estima la importancia que adopta para los diferentes actores institucionales, como también sociales, el hecho de que maestros y maestras desarrollen, articulen y movilicen favorablemente: **saberes teóricos/metodológicos, saberes prácticos, y saberes actitudinales**. En tal sentido, se dará inicio a una breve recorrida teórica a los albores de la institución educativa moderna y los requerimientos del mundo del trabajo.

Las instituciones educativas a lo largo de la historia, han cumplido con distintos mandatos asignados socialmente, los cuales han sido principalmente la inserción de los niños y niñas a la enseñanza primaria, teniendo como principales objetivos la adquisición de conocimientos, aprendizajes, valores y pautas de conducta tendientes a normalizar (Durkheim, 1922). En cambio, las escuelas especiales y los docentes que allí se desempeñan, cumplen el papel de agentes socializadores de la inclusión, esto significa que, las prácticas pedagógicas promueven el abordaje de las distintas necesidades y procuran generar espacios de participación activa de los educandos, familias y la comunidad en general. Por su parte, estos esfuerzos tienen en común la conquista de los nuevos desafíos que se presentan en la sociedad actual, para atender la creciente diversidad, de modo que se garantice que los procesos educativos sean equitativos y aseguren el acceso a la igualdad de oportunidades y derechos a todos y cada uno de los educandos (Consejo de Educación Inicial Primaria, 2013). En el Uruguay a principios del siglo XX, se llevó adelante el reconocimiento y la

preocupación por instaurar en la agenda de derechos el acceso a la educación de grupos minoritarios, dando como resultado la conformación de escuelas especiales (segregadoras¹) para aquellos niños y niñas en situación de discapacidad. Dicho contexto histórico, se vio confluído por la necesidad de lograr una moral laica, al tiempo que se apuntó a la formación ciudadana y la ampliación del sistema educativo del país. Como producto de lo anterior, se crearon las siguientes instituciones escolares: en el año 1910 Instituto Nacional de sordomudos, en 1913 se fundó la escuela al aire libre de niños y niñas débiles. Por otra parte, en el año 1917 se inauguraron las clases diferenciales para niños y niñas con retardo mental, en 1929 se consolidó la primera escuela auxiliar que posteriormente se convirtió en escuela de recuperación psíquica. Mientras que, en el año 1930, se inauguró la escuela-hogar para niños con “conducta irregular”. En cuanto a los últimos emprendimientos educativos, fueron impulsados por el maestro Emilio Verdesio² (Consejo de Educación Inicial Pública).

En la década de los años cuarenta y cincuenta a la actualidad, continuaron las transformaciones y avances en esta temática. También se inauguran en Montevideo nuevas escuelas especiales que albergan a estudiantes con distintos tipos de discapacidades. Esta coyuntura permeada por el auge de los derechos, dio origen a nuevos enfoques educativos sustentados por normativas internacionales y locales que, en efecto, provocaron el pasaje del modelo basado en la segregación a otro basado en la integración educativa, hasta derivar finalmente, en la inclusión educativa.

En este escenario, es fundamental reflexionar respecto a las nuevas exigencias laborales y desafíos que interpelan la formación de los docentes, y el desarrollo de competencias profesionales que precisan para dar cumplimiento a los objetivos institucionales.

¹ Las escuelas especiales fueron pensadas desde el paradigma segregacionista, puesto a que en el discurso médico y posteriormente en el imaginario colectivo, existía una fuerte distinción y clasificación de quienes se consideraban personas “normales” o “anormales”. Por esta razón, las poblaciones entendidas como “anormales” necesitaban de la atención especializada.

² Emilio Verdesio (1892- 1984), fue un docente Uruguayo conocido por su importante influencia y participación en la creación de escuelas de educación especial. Además fue fundador de la Escuela n° 204 “Hogar” de Montevideo. En el año 1988, la escuela fue rebautizada “Emilio Verdesio”.

2.Marco teórico

2.1 Formación y calificación

En la actualidad el ejercicio docente se enfrenta a nuevos desafíos, marcados por los cambios vertiginosos en la organización del trabajo a nivel mundial, así como el acelerado incremento e implementación de las tecnologías y la información, uno de los retos que preocupa, se vincula a la formación desde un enfoque de competencias profesionales.

En tal sentido, se adopta como referencia el planteo que realiza Spinoso (2005) acerca de tres tipos de conocimientos aplicados al trabajo. En primer lugar, el autor identifica aquellos saberes vinculados a los conocimientos adquiridos y objetivados por los trabajadores durante los procesos de socialización, logrando conformar una estructura organizada y amalgamada de información. Por otra parte, están los saberes asociados a la acción, es decir, aquellos que se relacionan con las posibilidades, capacidades y/o habilidades al momento de llevar a cabo una actividad o tarea concreta. Por último, Spinoso (2005) señala un tipo de saber que corresponde a las capacidades que tienen los trabajadores de actuar en un contexto determinado, movilizando conocimientos adaptados a circunstancias concretas, esto muchas veces implica, resolver conflictos o acontecimientos específicos que no están previstos en la rutina laboral, lo cual significa, atender las demandas emergentes de manera exitosa.

Sobre este aspecto, no es inapropiado suponer que los saberes implícitos en el quehacer docente, también son producto del aprendizaje que adquirieron a lo largo de las diferentes etapas de socialización en diversos espacios. La sinergia entre los saberes aplicados correctamente a las prácticas y entornos educativos, constituyen las competencias profesionales, en efecto, el papel que cumplen estos tres saberes (saber, saber hacer y saber ser) durante el ejercicio laboral, es esencial para el éxito educativo. Tal como describe Edelstein (2013) los procesos de comprensión y de aplicación de los conocimientos, requieren volver sobre la práctica y la experiencia personal del maestro a lo largo de la trayectoria de trabajo.

Por otra parte, el estudio de Marrero (2011) referido a la formación docente en el Uruguay, plantea que la carrera de magisterio es de carácter no universitario, que depende del Área de Formación y Perfeccionamiento docente de la órbita de ANEP, la cual tiene lugar en

diferentes institutos de formación. La autora (2011) arguye que las características que presenta el currículo, afectan negativamente la adquisición de habilidades y de conocimientos que los docentes deben enseñar a nuevas generaciones de profesores, esto conduce muchas veces a una inadecuación del conocimiento transmitido, derivando en adquisición de saberes poco actualizados e inoperantes para la práctica de trabajo, pues los estudiantes de magisterio reproducen las lógicas de enseñanza instituida por sus maestros de práctica, en otras palabras, los estudiantes de magisterio adoptan modelos de enseñanza obsoletos que obstaculizan la posibilidad de emancipación y transformación.

En esta línea, previo abordar el enfoque por competencias profesionales, es indispensable retomar la noción de calificación en el mundo laboral, dado que desde sus inicios, fue una cuestión intensamente analizada por la sociología desde sus enfoques clásicos y posteriormente retomado por diversos estudios a partir de los años setenta, especialmente en el continente europeo. Escenario por el cual, se sustituye el modelo productivo taylorista-fordista (época industrial), basado en el trabajo mecánico, homogéneo y repetitivo, en el cual el trabajador estaba limitado a participar autónomamente. Por otro, denominado toyotista basado en una lógica de producción híbrida de carácter técnico y competitivo, por la cual se demanda mano de obra calificada en la implementación de nuevas tecnologías (Neffa, citado en Carrillo, Iranzo, 2003). Esta nueva organización del trabajo impulsó a una recalificación e incrementó la participación activa y reflexiva de los trabajadores proporcionándoles mayores niveles de autonomía. El cambio en la organización y división del trabajo, despertó incertidumbre y creencias de degradación del empleo, situación que de hecho se hizo visible con la sustitución de la fuerza de trabajo humana, producto de la incorporación de nuevas tecnologías. Esto a su vez, implicó que la nueva exigencia de trabajo requerida por distintos sectores, demandará mayor preparación técnica y operativa. En la actualidad, las calificaciones nucleas una serie de conocimientos, capacidades, habilidades y formación con la que cuentan las personas y hacen uso de la misma para desempeñarse en determinados puestos de trabajo (Alex, citado en Mertens, 1992).

2.2 Competencias profesionales para el mundo laboral

En cuanto a la formación basada por competencias, Mertens (1992) señala que las instituciones vinculadas a la educación y el trabajo representan el interés que tiene la sociedad contemporánea de incrementar el desarrollo de las capacidades humanas, bajo el entendido que el trabajador es un agente que posibilita el cambio en términos de desarrollo socioeconómico, a la vez, se convierte naturalmente en el beneficiario, portador de atributos que pueden ser favorables para su desarrollo personal y laboral. Dicho esto, el desarrollo de competencias laborales se da a partir de las nuevas políticas internacionales de formación y capacitación de la mano de obra, que data desde finales del siglo XX. Las regulaciones del mercado laboral a nivel local e internacional asumidas por las empresas e instituciones públicas, se sustentan en la lógica de mercado global, como también en relación con las grandes transformaciones en materia tecnológica y avances en los procesos de innovación. En este contexto, confluyen estrategias de competitividad vinculadas a la gestión de recursos humanos cada vez más preparados y calificados, puesto a que el interés por acompañar los cambios que propone la nueva coyuntura se ha vuelto fundamental a nivel estatal y social (Mertens, 1992:61).

Desde otra perspectiva, la noción de competencias laborales se denomina como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades para actuar ante situaciones que implican altos grados de incertidumbre, esto también supone saber resolver problemas. Las dificultades del entorno hacen posible activar los conocimientos que han sido interiorizados por los sujetos. Las competencias profesionales tienen que ver con el saber hacer y saber ser, desde este enfoque el trabajador debe llevar adelante la labor con eficiencia, eficacia y autonomía. Esto muchas veces supone el dominio de las situaciones imprevistas, poniendo en juego los propios recursos que tienen las personas (Gallart, Jacinto, 1997). Por su parte, Zabala (2010) refiere a las competencias en tanto capacidades, habilidades y destrezas, al momento de desplegar el conocimiento a favor de lograr un objetivo. No obstante, según el autor (2010), en las competencias profesionales la capacidad de actuar no proviene de manera espontánea ni de la mera experiencia, sino que involucra determinados conocimientos que debe poseer la persona. De esta manera, las competencias integran el saber, el saber hacer y el saber ser, las mismas tienen relación directa con la acción, es decir, se desarrollan y

actualizan durante la acción. Por otra parte, se vinculan a un determinado contexto, por lo que se debe aplicar un tipo de competencia específica según la situación, facilitando la resolución de problemas de manera eficaz.

De acuerdo a la mayoría de las definiciones sobre competencias descritas, resulta indispensable destacar que su composición no está meramente circunscrita a la acumulación de conocimientos, como si se tratase de un único tipo. Por lo contrario, existen distintos tipos de competencias que se adquieren y aplican de acuerdo al contexto. En tal sentido, el estudio de Bozu y Canto (2009) plantea que las competencias profesionales para el buen desempeño de la docencia, están compuestas por un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades que son requeridas para el ejercicio eficiente del trabajo. Para que se desarrollen dichas competencias, los docentes necesitan estar implicados en los procesos de construcción del conocimiento, por ende, es pertinente la reflexión permanente sobre las prácticas que llevan a cabo, sobre todo al momento de enfrentar los problemas en el aula. Dentro de las competencias docentes se destacan las siguientes características: 1) la selección y preparación de contenidos disciplinares, 2) la planificación y dinámicas pedagógicas, 3) el manejo idóneo de la tecnología (Zabalza, citado en Bozu, Canto 2009).

Por su parte, Paive (2007) sostiene que:

“Un profesional competente, e incluimos aquí al profesor, debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas a actividades diversas, situaciones o problemas que se le presentan, ya que a competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Por esto las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula” (Paive, 2007:78).

De este modo, el desarrollo de las competencias no necesariamente preexiste al trabajo. Por el contrario, puede entenderse que, en la realización de la actividad laboral del docente, se configuran y reconfiguran las competencias aplicadas en el ámbito educativo. En tal sentido, la noción de competencias no se gesta solo en la experiencia previa, sino que se crean y nutren en el ejercicio de la ocupación. Barba, Billorou et al. (2007) definen las competencias de los docentes desde una óptica sistémica en tanto *“Capacidad de transferir y adaptar a diferentes contextos, una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y*

destrezas que la persona moviliza para resolver situaciones del desempeño profesional” (Barba et al., 2007:22).

En vista de que no existe una forma unívoca de definir y clasificar las competencias para el trabajo, se adopta el planteo de Maturana y Guzmán (2019) sobre la complementariedad inexorable entre dos grandes tipos de competencias esenciales para el desempeño exitoso: “competencias blandas” y “competencias duras”, también denominadas “habilidades blandas” y “habilidades técnicas” (Maturana et al, 2019:3). Las primeras hacen referencia al conjunto de atributos actitudinales, emocionales, comportamentales que posee una persona, como por ejemplo: trabajo en equipo, relaciones interpersonales, liderazgo, comunicación, negociación, capacidad resolutiva, resiliencia, autonomía. Mientras las competencias duras o técnicas, aluden al cúmulo de conocimientos relacionados a la educación formal y el nivel de experiencia en un área de trabajo, que permiten realizar tareas o actividades específicas en un contexto laboral determinado (Maturana et al, 2019).

De esta forma, a pesar de los diferentes enfoques y conceptualizaciones sobre las competencias profesionales es posible anticipar que la decisión de aplicar cualquiera de estas visiones nunca es imparcial, pues depende de una opción subjetiva y valorativa, en virtud de quién y a qué contexto se pretende analizar.

2.3 Del modelo del déficit al modelo de la inclusión educativa

Desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, la escuela pública ha sido considerada “la institución tradicional”, pasando por diversos estadios de enseñanza que no sólo involucra la práctica pedagógica, sino también, atañe los propósitos de formar buenos ciudadanos, en tanto seres productivos e integrados socialmente. Asimismo, todo ciudadano, niño, niña, adolescente y/o adulto, tiene el derecho a ser instruido e incorporado al sistema de educación, sin importar los atributos socioeconómicos, culturales o políticos (Nuñez et. al. 2010). En esta línea de pensamiento, la escuela pública en sus albores entendió que, para brindar el derecho al aprendizaje de aquellas personas consideradas “deficientes”, tendría que reconfigurarse creando instituciones especializadas. Dicha propuesta, en la práctica resultó ser una manera de segregar a los educandos de la organización educativa ordinaria, lo que hoy se entiende por escuela “común”. La deficiencia era tratada como condición innata a la persona, esto significa que la anormalidad se explicaba por motivos exclusivamente

orgánicos, por lo cual, se establecía una clasificación de los tipos de trastornos que hasta ese momento se presumían como inmutables, es decir, la deficiencia subsistía en el tiempo (Nuñez et al. 2010). Es así que, en la década de los años cuarenta y cincuenta se dieron un conjunto de transformaciones sobre los marcos normativos internacionales en términos de Derechos Humanos, con la participación e intervención de diferentes organismos europeos³. La expansión y universalización del derecho a la educación, junto con el reconocimiento del mismo a las distintas minorías (étnicas y sociales), sirvió para que no quedará limitado únicamente a los niños y niñas con discapacidad. Esto consecuentemente, derivó en el cambio de paradigma educativo de los educandos con discapacidad, cuyo modelo adoptado hasta ese entonces era segregador. En este contexto la Organización de las Naciones Unidas, proclama la declaración de los Derechos Humanos (1948), en la cual se plantea que toda persona es sujeto de derecho por lo que nace libre e igual en dignidad (ONU citado en Miguez, 2016). Por su parte, este derecho fue ratificado en 1989 en la Convención sobre los Derechos del Niño, lo cual implicó una orientación en materia de política educativa, además de servir como soporte imprescindible para el tránsito hacia la integración educativa de todos los niños sin discriminación alguna (Romero y Lauretti, 2006).

A partir de la declaración de Salamanca (sobre las necesidades especiales) en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura y la Educación (1994)⁴, Romero y Lauretti subrayan que:

“La educación integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano y básico y proporciona los cimientos para una sociedad más justa, “Todos los alumnos tienen derecho a la educación” (...) cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares. Este derecho se justifica educativamente por la necesidad de que se eduquen todos los niños juntos obligando a la escuelas a idear modalidades de enseñanza para las diferentes individualidades; socialmente porque al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa animando a la gente a vivir junta en paz y económicamente ya que se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos, resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuela “ (UNESCO citado en Romero y Lauretti, 2006:3).

³ Entre las instituciones que contribuyeron a las reconfiguraciones, se encuentra la Organización de las Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud, el Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia y La Organización de los Derechos Humanos.

⁴ La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), se trató de una cumbre integrada por 92 gobiernos, con el propósito de reconocer las necesidades educativas e impulsar políticas en materia educación especial (Echaitá y Verdugo, 2004:12).

En este sentido, la noción de “necesidades educativas especiales” soslaya la discriminación desde el punto de vista de la deficiencia, debido a que se coloca el interés en los soportes educativos que la institución debe ofrecer para la adecuada integración de los estudiantes en situación de discapacidad. Sin embargo, con el paso del tiempo *“la escuela de integración tampoco reportó éxitos en el pasado, aunque nació con la misión de solucionar los problemas ocasionados por la segregación operada en la escuela tradicional y la ineficiencia de la educación especial”* (Nuñez et. al. 2010:67). Estos autores, intentan explicar que la educación integradora al centrarse meramente en los atributos personales asociados a la situación de discapacidad de los estudiantes, no hace otra cosa que continuar estigmatizando a dicha población y, por si esto fuera poco, descuida al resto de los educandos que también demandan medidas de atención individualizadas (Nuñez et. al. 2010). Desde esta perspectiva, el problema de la integración puede entenderse como una mala interpretación de la verdadera esencia del término necesidades educativas especiales. Por lo que la falta de comprensión, en tanto el no abordaje de diversos actores que participan del proceso educativo, contribuyó a reemplazar el modelo integracionista por uno inclusivo.

Es en este escenario mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclama en el año 2006 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desarrolló un informe que da cuenta de la importancia que tiene la educación inclusiva para lograr que las sociedades se posicionen con mayor fuerza en dicho terreno (Miguez, 2016). Las dificultades que presentaba el modelo de integración educativa laudo rápidamente el advenimiento de la educación inclusiva. Tal como señala Parra (2011:12), el término de inclusión educativa denota la preponderancia de la diversidad como componente beneficioso en los procesos de participación, educación y aprendizaje, en virtud de favorecer el desarrollo humano de cada estudiante. Esta forma de visualizar y comprender la educación, reconoce que el sistema educativo debe adaptarse a cada estudiante y no a la inversa. Con lo cual, se alienta al centro de enseñanza a destinar los medios para propiciar la igualdad, posibilitar las oportunidades y el derecho a la educación.

2.4 La educación especial en Uruguay y su transición a la inclusión educativa

A principios del siglo XX el escenario de Uruguay, reconoció la necesidad social y educativa de atender a poblaciones que, bajo el diagnóstico clínico, padecen déficit intelectual, sensorial y físico. Por este motivo, surge el reclamo de una educación especial, así como la preocupación por mejorar la calidad de la formación y capacitación de los maestros, entendiendo que las escuelas comunes no posibilitan el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en dicha situación (Verdesio, 1934:73). En este sentido, las circunstancias coyunturales dieron origen al compromiso educativo de atender a niños y niñas bajo la nomenclatura “anormales” (categoría utilizada por la medicina en aquella época), tomando como referencia los estudios realizados en países extranjeros.

En el año 1914, se resolvió llevar a cabo la planificación y organización de un curso apuntado a la preparación de los docentes, como también la creación de asilos escuelas, pensados por De Sanctis⁵ en la capital de Roma. Con lo cual, la iniciativa habría situado a Uruguay dentro de los países destacados en materia de educación especial (Verdesio, 1934:73). Es así que, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal se propuso abordar la temática en tanto problema de gran interés público, por lo que una de las medidas resueltas, consistió en la conformación de un personal perfectamente instruido en la enseñanza de niños y niñas categorizados “anormales”. Para eso fue pertinente gestionar ante las autoridades argentinas el envío a misión de enseñanza, a un grupo numeroso de maestros uruguayos. A raíz de la carencia en la legislación a propósito de este tema, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal se abocó a investigar sobre el fenómeno para posteriormente proponer una serie de artículos que reglamentaran la educación especial⁶ (Verdesio, 1934: 108). Este escenario, fue forjando paulatinamente al Uruguay por nuevas sendas, como producto del advenimiento de nuevas interpretaciones en clave de derechos humanos, pasando de un modelo de educación segregadora a posteriormente uno inclusivo.

⁵ Sante De Santics (1862-1935), psiquiatra y psicólogo. Nacido en Italia, comprometido con la temática de niños discapacitados.

⁶ La legislación escolar en el Uruguay carecía de disposiciones que reglamentaran la enseñanza de niños anormales. Por esta razón el 26 de junio del año 1929, el Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal, aprobó una serie de artículos para abordar seriamente el tema. Información extraída del libro: Verdesio Emilio (1934). *“La Enseñanza Especial en el Uruguay”* (ver artículos pág. 108 a 111).

Realizando un breve recorrido de lo que fue el sistema educativo en el Uruguay, en cuanto a la educación primaria, la primera escuela especial se funda en 1909, destinada a la participación de niños sordos en su proceso de aprendizaje en los albores de la universalización de la educación a partir de la Reforma de Educativa del año 1876 de José Pedro Varela. En 1913 se fundó la escuela al aire libre de niños y niñas débiles. Por otra parte, en el año 1917 se inauguraron las clases diferenciales para niños y niñas con retardo mental, en 1929 se consolidó la primera escuela auxiliar, posteriormente se convirtió en escuela de recuperación psíquica. Mientras que en el año 1930, se inauguró la escuela-hogar para niños con conducta irregular. En cuanto a los últimos emprendimientos educativos, fueron impulsados por el maestro Emilio Verdesio (Consejo de Educación Inicial Pública).

A comienzos del siglo XXI, se realiza un Foro Mundial sobre Educación con el siguiente título: “Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, entre una serie de propuestas y acuerdos establecidos en el marco normativo internacional, se dio origen por primera vez a la noción de “educación inclusiva”. Este término entiende que la educación debe transformar el lugar de aprendizaje por medio de programas escolares que se ajusten a las diversas discapacidades. Para eso es necesario programas flexibles y la generación de nuevos lugares en la comunidad que asuman el compromiso por la diversidad, que a su vez, potencien el desarrollo y la participación activa de las personas y la sociedad (Graw, citado en Miguez, 2016:7). En medio de esta coyuntura social y política, la educación especial en Uruguay es definida como:

“Una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la educación inicial y primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una escuela con todos, para todos y cada uno” (Consejo de Educación Inicial Primaria).

Según el protocolo de actuación para la inclusión educativa emitido por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2014), los centros de recursos, tienen por cometido atender el derecho a la inclusión educativa, priorizando la atención de niños/as con mayor nivel de discapacidad que no han sido escolarizados o que presentan dificultades para su adecuada escolarización. Así como también, propone garantizar el mejor lugar para que los educandos puedan aprender y recibir los apoyos necesarios para su desempeño

escolar, a su vez, los maestros deben contar con los recursos suficientes en tanto aumentar los niveles de formación, profesionalización y competencias, pero además, deben disponer de recursos materiales y/o humanos para hacer posible un desempeño laboral adecuado.

Amerita mencionar algunas conceptualizaciones respecto a la discapacidad, para eso se toma la definición elaborada por la Organizaciones de las Naciones Unidas (ONU):

“(...) es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre personas con deficiencias y con las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan sus participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (ONU, citado en Pronadis 2013).

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que la discapacidad es un concepto general que involucra diferentes deficiencias (problemas en la estructura física, sensorial, motora, cognitiva y psíquica), las cuales dificultan la participación en la sociedad, así como también, la actividad.

2.5 El rol del Maestro de Educación Especial en la actualidad⁷

El rol docente en tanto categoría teórica, debe entenderse sociológicamente como entidad dialéctica en sí misma. Esto significa que se compone de dos grandes ejes; el objetivo y el subjetivo, es decir, la relación recíproca entre la sociedad y el individuo. El primer eje, está asociado a las normas implícitas o explícitas que se traducen en insumos tendientes a orientar y delimitar la conducta del docente, al tiempo que se alimenta de modelos estereotipados, símbolos atribuidos y expectativas sobre el papel que cumplen dichos actores. El segundo eje que corresponde al plano individual, se vincula a las representaciones sociales existentes en torno a la docencia, sobre este aspecto confluyen una serie de percepciones, pensamientos y modos de comportamientos que se externalizan y tipifican con el devenir del tiempo, desarrollándose de esta manera la noción de maestro. En otras palabras, el rol docente no es otra cosa que producto de la constante actividad humana habituada y duradera, que se despliega hasta que logra encarnarse institucionalmente. En tal sentido, el rol está

⁷ Aunque apuntamos al uso del lenguaje que evite la discriminación por género, buscando términos neutros siempre que fue posible, en algunos casos la presente investigación, utiliza el masculino genérico clásico para evitar comprometer la agilidad en la lectura.

sujeto a una permanente resignificación, ceñida por el contexto de educación especial (Berger et al. 2012:72).

Este lineamiento del rol como resultado de una construcción histórica y social que articula el plano social e individual, dialoga con el planteo de Lourau (1988) sobre la institución como entidad instituida e instituyente. El carácter instituido significa que el rol posee intrínsecamente una capacidad de imponer atributos y componentes normativos que definen cómo debe ser y actuar un maestro especial. Por otro lado, el instituyente actúa como fuerza renovadora que resignifica el estatuto docente, este aspecto es catalogado por Berger y Luckman como “externalización” y “tipificación” del sentido subjetivo (2012: 72). Este marco interpretativo del rol como categoría dialéctica, sirve para dar luz a las construcciones semánticas en torno a las características que posee un docente de educación especial, al tiempo que permite identificar y analizar minuciosamente el perfil de competencias profesionales que lo forjan.

El maestro de apoyo itinerante⁸ (maestro de escuela especial) es un docente que participa activamente en escuelas especiales, el cual cuenta con la capacitación necesaria para desempeñar su labor, conjuntamente con el maestro Director de la escuela. Ambos son responsables de analizar la situación de cada niño o niña, de planificar y coordinar el trabajo, para dar garantía de la inclusión en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, los docentes deben trabajar con las familias de los niños/as, la institución educativa y apoyar a otros docentes e inclusive desempeñarse en escuelas comunes para acompañar los procesos de inclusión (ANEP, 2014). En consecuencia, este tipo de centros educativos requiere de los docentes una gran motivación y compromiso con la temática de discapacidad. Hasta donde se logró avanzar en la presente investigación, se visualizó que los cursos y talleres en discapacidad ⁹no presentan una variedad tan amplia en cuanto a la oferta de formación, aunque si bien, se encuentra dispersa tanto en institutos públicos, como privados. La elección depende de la oferta de especializaciones, a su vez, de las posibilidades que tienen los

⁸ Según lo establece el protocolo actuación para la inclusión emitido por ANEP, el maestro de apoyo itinerante: “Es un maestro de Educación Especial, capacitado o especializado que se responsabiliza conjuntamente con el Maestro Director de la Escuela Especial, del proceso de análisis de la situación del niño o niña y de las coordinaciones necesarias para que la inclusión educativa pueda realizarse”.

⁹ Esta información está sujeta a modificaciones, dado que se pretende obtener datos válidos y actualizados que serán proporcionados en el campo de investigación.

docentes de destinar recursos económicos y tiempo a la formación, también del interés, la motivación y el tipo de discapacidad que el docente precise atender.

2.6 La motivación docente como pilar en la inclusión educativa

En cuanto a la dimensión motivacional, es pertinente señalar la importancia que asume en el ejercicio profesional, fundamentalmente en el ámbito de la educación inclusiva. Es acertado suponer que para transferir conocimientos aggiornados al contexto y a la diversidad de sujetos de manera eficaz, es decir, orientados a la consecución de resultados favorables, es indispensable que los trabajadores estén motivados. En otras palabras, un trabajador motivado es aquel que persigue los propósitos institucionales con actitud entusiasta, a su vez, actitud crítica, convencido que el logro de los objetivos vaticinados es posible, pues existe una fuerza interior y/o exterior que impulsa actuar en consecuencia. Considerando el análisis de Ramos (2014), *“podemos definir la motivación como el proceso mediante el cual las personas nos planteamos unos objetivos determinados, utilizamos los recursos adecuados y adoptamos una determinada conducta, con el fin de lograr la meta fijada”* (Ramos, 2014:9). Por otra parte, cabe destacar el estudio que realizan investigadores de la Universidad de Valladolid (2009), en relación a la influencia que tiene el factor motivacional, durante la transmisión y actualización de conocimientos por parte de los trabajadores, en el marco de una organización sin fines de lucro. Esta conceptualización concerniente a la motivación, aparece segmentada en *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca*, sus aportes hermenéuticos arrojan luz sobre la presente investigación. En primer lugar, la motivación intrínseca a la que aluden los investigadores se presenta como:

“ (...) una poderosa herramienta para superar algunas de las barreras que dificultan la transmisión de conocimiento entre los individuos. En concreto, la motivación intrínseca favorece el desarrollo de grupos informales al margen de las estructuras formales, lo cual permite la rápida resolución de problemas, la transferencia de las mejores prácticas y el desarrollo de habilidades profesionales al compartir experiencias y conocimiento tácito” (Cruz et, al, 2009:191)

En cambio, por motivación extrínseca se entiende la presencia de factores externos a la persona que activan el interés por desempeñarse de manera eficiente, según estos autores *“La motivación extrínseca se considera como el conjunto de recompensas directas pago de salarios, incentivos, complementos por méritos o indirectas, tiempo no trabajado, programas*

de protección, pagos en especie formación que a cambio de su trabajo recibe el individuo” (Cruz et, al, 2009:192).

En términos generales, pensar en ambas fuentes de motivación para desempeñar el rol de la docencia, sirve en el sentido de vislumbrar y comprender su vínculo con las prácticas y actitudes que se llevan adelante dentro de los márgenes normativos e ideológicos, a los cuales prescribe la inclusión como política educativa. Así pues, identificar qué motivaciones intervienen, cómo influyen en el trabajo y en el cumplimiento de los objetivos institucionales, es un camino interesante por descubrir, además, complementa el conocimiento acerca del perfil de competencias profesionales que conforma el cuerpo docente.

3. Antecedentes

El tema vinculado a la formación y las competencias profesionales de maestros especiales, ha sido poco explorado en Uruguay. Gran parte de los estudios se asocian a la inclusión educativa y/o al abordaje de las distintas discapacidades de los educandos. Por este motivo, a continuación se sintetizan aspectos relevantes de algunas investigaciones que arrojan luz sobre la presente monografía.

Denise Vaillant (2007) Doctora en Ciencias de la Educación e investigadora, realiza un análisis titulado: *“Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica”*, en el cual identifica una serie de dimensiones importantes de destacar. En primer lugar, menciona la existencia de contradicciones entre el modelo de enseñanza ideal (establecidos en programas educativos) y el desempeño en la práctica. Entiende que las propuestas de formación de futuros docentes están disociados de la realidad a la que un profesor debe atender. En segundo lugar, el buen dominio de la planificación, selección y aplicación de recursos didácticos son condiciones necesarias, sin embargo, no alcanzan para satisfacer las demandas educativas, ni mucho menos significa convertirse en buen docente. Por otra parte, considera que las prácticas son un óptimo mecanismo de aprendizaje para “aprender a enseñar”, empero, para que el aprendizaje sea significativo e innovador, se precisa que los estudiantes de magisterio y profesorado, reflexionen y cuestionen los modelos de enseñanza que observan de sus formadores (Vaillant, 2007: 3). Por último, Vaillant (2007)

llega a la conclusión de que es importante reevaluar el currículo de formación y certificación de las competencias, que dé cuenta del profesionalismo de quienes ejecutan las políticas educativas. Si bien, reconoce que no existe una única receta para mejorar las competencias profesionales y consecuentemente, el sistema educativo, es pertinente que cada país según sus circunstancias y posibilidades, establezca un criterio de perfil profesional.

Por otra parte, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe ¹⁰ (PREAL), es un proyecto que ha tenido el propósito de aportar insumos de carácter científico para mejorar la calidad e igualdad en la educación en el plano regional. Dicho esto, el presente estudio recoge una serie de investigaciones vinculadas al desarrollo profesional de docentes. A partir del mismo, se da cuenta de las principales características profesionales y personales de los maestros en distintos países de América Latina y el Caribe. A los efectos de este estudio, interesa señalar los principales resultados para el caso de Uruguay. En tal sentido, se evidenció que la carrera de magisterio presenta un perfil demográfico con mayor preeminencia de mujeres a diferencia de otros países y profesiones. En cuanto a la formación de los maestros, se conocieron los 24 Institutos Normales que existen a lo largo y ancho del país, los cuales dependen del Consejo Directivo Central de Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN). El estudio cotejó ciertos elementos del plan de 1992 que ulteriormente fue reformulado en el año 2000, este último consistió en un programa de estudio con enfoque prescriptivo e interdisciplinario, además de una importante apuesta en relación a las prácticas. Sin embargo, según la investigación en los últimos años el currículo de formación se ha visto modificado, debido a las distintas dificultades en relación a las trayectorias profesionales, que fueron detectadas por estudiantes, formadores y estudios realizados. Por lo cual, tuvo que implementarse una nueva propuesta curricular orientada por las premisas de integración de los conocimientos y flexibilidad, constituyéndose en una formación de 4 años, cuyo objetivo fue la profesionalización docente a través de la formación permanente. En suma, la investigación dilucida que los maestros actualmente se rigen por tres principios intrínsecos: 1) los maestros deben cumplir con la formación inicial completa y habilitante para enseñar en primaria. 2) La

¹⁰ El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, es un proyecto que tiene como principal objetivo aportar insumos para mejorar la calidad y equidad de la educación en países de la región.

formación continua debe estar presente a lo largo del ejercicio en pos de contribuir al logro de los objetivos educativos, como también incrementar los niveles de profesionalismo. 3) Los concursos son los únicos mecanismos válidos para el ascenso laboral y avanzar en la profesión. Por su parte, se propuso como medida avanzar en la profesionalización a partir del aumento de los años de carrera, pero además, instruir en cuanto al capital cultural que deben incorporar los futuros maestros. Concibiendo el componente práctico como mecanismo privilegiado y eficaz al momento de aprender y corregir las debilidades en los estudiantes de magisterio. En cambio, en materia de formación continua, PREAL sostiene que la formación en servicio se da en función de los incentivos institucionales, es decir, que los institutos de formación deberían servir de estímulos, además de otorgar a los estudiantes y graduados nociones de autonomía profesional y competencias que sirvan de parámetro para mejorar su desempeño. Frente a este escenario planteado por PREAL, surgen interrogantes asociados a los desafíos por los cuales se enfrentan no sólo las instituciones educativas en el Uruguay, sino en particular, el programa de Escuelas Especiales y el papel que desempeñan los docentes, comprendiendo la importancia de disponer mayores niveles de conocimientos aplicados a las prácticas pedagógicas, capaces de acompañar los grandes cambios sociales, políticos y tecnológicos, y a su vez, fomenten la inclusión educativa.

Otra investigación importante para este trabajo, es la que realiza Viera y Zeballos (2014) sobre inclusión educativa en Uruguay. La cual lleva adelante una revisión crítica de las diferentes concepciones de inclusión en el sistema educativo, donde se argumenta que las principales características de inclusión son: brindar el apoyo y las herramientas suficientes a aquellas poblaciones que por motivos culturales, económicos, sociales y de discapacidad, se encuentran de alguna manera marginadas y en situación de vulnerabilidad. Ambas autoras describen que en la actualidad existe una gran brecha entre los discursos imperantes sobre la inclusión educativa, y las oportunidades reales de garantizar el derecho a la educación de los educandos en general. Tal como describen Mancebo y Goyeneche (2010) existe un desequilibrio entre las políticas educativas y la formación de profesionales involucrados en la promoción de comunidades educativas inclusivas (Mancebo et al. citado en Viera et. al, 2014:253). De esta manera, Viera y Zeballos (2014) consideran que los desafíos estriban en el continuo avance de políticas educativas en clave de fortalecer profesionalmente a los

docentes, entendiéndose como una de las principales estrategias de transformación en los procesos de enseñanza.

Por último y no menos importante, la tesis de grado en Sociología de Virginia Bosco Ximeno (2018), titulada “*Maestras, miradas para incluir: percepción de las maestras sobre la inclusión educativa*”, aporta aspectos interesantes sobre las percepciones y las representaciones de las maestras en los procesos de inclusión educativa. El estudio constató que el desarrollo y la implementación de políticas inclusivas está fuertemente expresado en la vida cotidiana de las escuelas. El cuerpo docente entrevistado presentó gran disposición sobre la transición hacia la inclusión educativa, no obstante, también evidenció posturas contrapuestas. Por un lado, percepciones que dieron a conocer fallas en el funcionamiento institucional debido a las carencias materiales y de apoyo pedagógico. Por otro, identificó ideas de resistencia y sentimientos de temor ante la aplicación del protocolo para la inclusión, por el hecho de entenderlo una herramienta que en la práctica es disfuncional, en la medida que los estudiantes que presentan problemas de conducta y concurren a escuelas comunes, necesitan una atención diferente al resto de sus compañeros, esto conlleva al enlentecimiento o dificultad para llevar una dinámica de enseñanza fluida. Algunas maestras entrevistadas manifestaron dudas sobre cuál es el verdadero propósito de la inclusión, a su vez, cuál es el efecto de incluir en escuelas comunes. Las interrogantes que se hacen, por un lado, son si la inclusión educativa debe entenderse como derecho a concurrir a una escuela común o el derecho a participar activamente del proceso educativo. De esta forma la autora (2018) culmina la investigación, planteando la idea de superar las diferentes percepciones sobre la inclusión, a través de la profesionalización y el reforzamiento de la autonomía en el ejercicio de la docencia. También entiende que las maestras poseen la capacidad de ser agentes transformadores. Sin embargo, se precisa del empoderamiento y la acción colectiva de las mismas, para abrir senderos reales que contemplen la necesidad individual y colectiva, de todos y cada uno de los estudiantes.

4. Problema de investigación

La literatura antecedente vinculada al trabajo, la formación y competencias profesionales de maestros de educación especial, ha sido poco explorada en Uruguay. Gran parte de las investigaciones se asocian por un lado, a la inclusión educativa, por otro, al entendimiento de las distintas situaciones de discapacidad. Estudios recientes como el de Viera y Zeballos (2014), han puesto de relieve la esencialidad que tiene la formación permanente de los docentes, en tanto herramienta que propicia la transformación de la realidad educativa, en efecto, el cumplimiento del derecho a la inclusión de los educandos.

En este sentido, la presente investigación intenta continuar en esta línea, reflexionando y problematizando la formación inicial, y las competencias profesionales que presentan actualmente los docentes de escuelas especiales. A partir de una mirada sociológica del trabajo, ahondar en aquellos conocimientos percibidos como favorables, en tanto contribuyen cualitativamente en los procesos de inclusión educativa. Asimismo, vislumbrar las brechas que se identifican entre: 1) competencias adquiridas durante la formación docente, 2) competencias establecidas en el protocolo de inclusión educativa, y 3) el conjunto de conocimientos y competencias que reconoce el cuerpo docente como intrínsecos a su labor.

Así pues, se trata específicamente de dar respuesta las siguientes interrogantes:

- 1) ¿Cuáles son las competencias profesionales que, a criterio de los maestros especiales, favorecen los procesos de inclusión? ¿Qué características tienen?
- 2) ¿Cuáles son las brechas que se identifican entre las competencias promovidas durante la formación docente, las especificadas en el protocolo de inclusión educativa, y las percibidas por los maestros?

4.1 Justificación

Tal como se ha visto en el marco teórico, el derecho a la inclusión educativa a nivel internacional, fue adoptado como principio rector de las políticas educativas a finales del siglo XX. Esto a raíz de las fallas y contradicciones identificadas en el modelo educativo integrador que lo precedió.

En Uruguay, luego de la creación del Fondo de Inclusión Escolar en el año 2003 (ANEP), las escuelas especiales se transformaron en “centro de recursos”, cuyo cometido fue proporcionar herramientas necesarias para acompañar los procesos de inclusión de los estudiantes en escuelas comunes. En este aspecto, es oportuno considerar la inclusión educativa como fenómeno que atañe a la mayoría de los actores del sistema educativo, principalmente a los docentes, pues son quienes construyen y reproducen cotidianamente prácticas enseñanza que, en efecto, contribuyen a la consecución de los objetivos en clave de derechos. De acuerdo con Viera y Zeballos (2014), en Uruguay aún son patentes las inconsistencias entre los discursos normativos sobre la educación inclusiva, y las oportunidades reales de garantizarla, situación que adquiere absoluta relevancia social.

Por otra parte, si bien el tema de la formación de maestros y maestras, ha sido ampliamente analizado desde la academia, poco se sabe del perfil de competencias que presentan los docentes que trabajan en centros especiales. La revisión de antecedentes, ha puesto de manifiesto una notoria necesidad de fortalecer profesionalmente a los maestros a nivel continental, incrementando los niveles de formación permanente a lo largo de sus trayectorias laborales, por el hecho de ser una herramienta que potencia la transformación educativa (Vaillant, 2007). En este sentido, se reafirma la importancia que tiene el desarrollo profesional de los docentes, en tanto estrategia intrínseca para el cambio y avance en el sistema educativo. Por todo esto, es pertinente develar desde la perspectiva docente, qué características e importancia adquieren las competencias profesionales, cuales son las dificultades que transversalizan el desempeño de su labor, y qué contradicciones se identifican entre las competencias que provee magisterio, y las competencias demandadas por el contexto de trabajo. Esta investigación pretende aportar insumos que den lugar a nuevos abordajes y acciones en materia de políticas educativas y de formación docente.

4.2 Hipótesis

- 1) Las competencias profesionales desarrolladas y desplegadas por los docentes en el ejercicio de su labor, están compuestas por un cúmulo de conocimientos especializados, prácticos, y actitudinales que se combinan, movilizan y adaptan según las necesidades educativas que presentan los estudiantes.
- 2) Existen brechas entre las competencias que provee la formación de magisterio, y las competencias requeridas por el contexto educativo. Las asignaturas teóricas y las prácticas pre-profesionales, no preparan lo suficiente a los futuros maestros y maestras para abordar la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad.
- 3) El protocolo de actuación para la inclusión educativa, subraya la importancia de la profesionalización permanente de los docentes, a favor de un abordaje adaptado a la diversidad de sus estudiantes. Sin embargo, las herramientas que provee la carrera de magisterio son insuficientes para el desempeño en escuelas especiales. Por esta razón, maestros y maestras recurren a nuevos dispositivos de formación.

4.3 Objetivos generales

- 1) Analizar las características e importancia que asumen las competencias profesionales, en el ejercicio de la docencia en el marco de Escuelas Especiales.
- 2) Identificar las brechas por competencias que se desprenden de las percepciones del cuerpo docente, la formación inicial adquirida y el protocolo de actuación para la inclusión educativa.

4.4 Objetivos específicos

- 1) Analizar el plan de enseñanza de la carrera de magisterio año 2008.
- 2) Problematizar el contenido de asignaturas didácticas y su vínculo con la práctica en contexto de educación especial.
- 3) Identificar las competencias que requiere el Programa de Escuelas Especiales, según protocolo de inclusión educativa.

- 4) Identificar perfil de competencias profesionales de los maestros, es decir, qué componentes tiene y en qué contexto se desarrollan.
- 5) Analizar el rol que cumple el maestro en tanto qué características lo definen y conocer qué los motivó a desempeñarse en educación especial.
- 6) Analizar las competencias que valoran los docentes como esenciales para acompañar los procesos de inclusión educativa.
- 7) Explorar cuáles son las dificultades percibidas por el cuerpo docente al momento de llevar adelante su labor.

5. Diseño metodológico

5.1 Metodología

Dada la condición exploratoria y comprensivista de esta investigación, resultó conveniente implementar el diseño metodológico cualitativo, por su capacidad heurística y constructivista, que centra el foco de interés en la comprensión de las subjetividades, en este caso, en las competencias profesionales que construyen, significan y redefinen los docentes en sus prácticas pedagógicas. Asimismo, esta metodología se caracterizó principalmente por su flexibilidad, lo cual permitió ahondar con mayor profundidad en la realidad de la formación, las competencias laborales requeridas por la institución educativa, y aquellas reconocidas por el cuerpo docente. En este aspecto, Mendizabal (2005) señala que la flexibilidad y la información emerge en el propio campo de investigación, esto significa que, el diseño autoriza al investigador a redefinir, replantear y modificar el objeto de estudio enmarcado en un tiempo y espacio, en la medida que sea pertinente (2005: 65).

5.2 Técnicas de recolección de información

Para este estudio se realizó una triangulación de técnicas de recolección de datos, con la intención de aproximarnos a las distintas dimensiones del objeto en su peculiaridad, compuestas fundamentalmente por: a) entrevistas semiestructuradas, y b) análisis documental. Sobre este aspecto, la primera herramienta que dio inicio al trabajo de campo fue la pauta de entrevista, con preguntas estandarizadas dirigidas a maestras y maestros especiales con los siguientes perfiles muestrales: *1) maestras que cumplen jornada en aula*

especial, 2) maestras itinerantes, y 3) directoras/maestras de educación especial, a favor de dar respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos generales. La entrevista semiestructurada implicó un primer abordaje sobre el trabajo, la formación y las competencias profesionales de maestras y maestros, en tanto actores protagonistas de la inclusión educativa y agentes constructores de su realidad profesional y laboral (Oxman, 1998). Monje (2011) señala que la entrevista semiestructurada, posibilita la aproximación a distintos tópicos que sirven para obtener la información solicitada a través de una conversación con el participante.

Por otra parte, el análisis documental tuvo por objeto el estudio sistémico y la clasificación de los contenidos de: 1) *Plan de formación de magisterio*, y 2) *Protocolo de actuación para la inclusión educativa*. Esta técnica se la incluyó como herramienta complementaria, resaltando la capacidad de proveer conocimientos que arrojen luz sobre las posibles brechas entre la formación inicial y los conocimientos desplegados en el entorno educativo. Para eso se adoptó la definición de Molina y Dulzaides (2004) respecto al análisis documental:

“Una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada de sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas” (Molina y Dulzaides, 2004:2).

5.3 Diseño muestral y actividades realizadas

Con el propósito de recabar información que diera cuenta de los objetivos planteados, se optó en primera instancia, por un tema de accesibilidad y disponibilidad de recursos, limitar la muestra a maestros de escuelas especiales que atendieran discapacidad en el departamento de Montevideo. Sin embargo, a raíz de la pandemia producto del covid-19 que ingresó a nuestro país a principio del mes de marzo del 2020, junto con las medidas de confinamiento, cierres eventuales de instituciones educativas, se tomó la decisión de ampliar la muestra y modificar el criterio de selección por juicio (maestras/os especiales de los distintos departamentos). Gracias a esto, se coordinó la participación de maestros especiales

residentes en otras localidades del país, convocados a participar de las entrevistas a través del medio virtual (plataforma zoom).

Se realizaron 13 entrevistas en total durante los años 2020-2021, una de ellas se llevó a cabo a informante calificada, experta en la temática de competencias laborales. Mientras el resto de las entrevistas se desarrollaron a: *i) maestras especiales, ii) maestras itinerantes y iii) maestras directoras de educación especial* de los siguientes departamentos: Rivera, Artigas, Tacuarembó, Cerro Largo y Montevideo. Si bien se inició el trabajo de campo desde un lugar preestablecido por los antecedentes empíricos, teóricos y la pauta de entrevista, se optó por dar margen a la inferencia inductiva, esto significa que, tomó una postura flexible y de apertura frente a la posibilidad de que emergieran ideas y aportes que inicialmente no estaban previstos y que se acentuaron con la llegada del covid-19 a Uruguay.

Cuadro 1. Perfil sociodemográfico de personas entrevistadas

| Nº entrevista | Departamento | Edad | Tipo de Rol | Especialización avalada por CEIP |
|---------------|--------------|------|--|----------------------------------|
| E:1 | Montevideo | 57 | Maestra especial en aula | Sí |
| E:2 | Cerro Largo | 55 | Maestra itinerante | Sí |
| E:3 | Tacuarembó | 52 | Maestra especial en aula | Sí |
| E:4 | Tacuarembó | 49 | Maestra itinerante en hospital | Sí |
| E:5 | Artigas | 53 | Maestra especial en aula | No |
| E:6 | Rivera | 46 | Maestra Itinerante | Sí |
| E:7 | Tacuarembó | 62 | Directora | Sí |
| E:8 | Montevideo | 60 | Directora | Sí |
| E:9 | Tacuarembó | 37 | Maestra especial en aula | No |
| E:10 | Rivera | 35 | Maestra Itinerante | Sí |
| E:11 | Montevideo | 60 | Ex directora | Sí |
| E:12 | Montevideo | 37 | Ex- Maestro itinerante/ sindicalizado | Sí |

Fuente: Elaboración propia.

Elección documental

El análisis documental se basó en el programa de formación de magisterio del año 2008 y el protocolo de actuación para la inclusión educativa. Esta técnica se implementó para dar respuesta a los siguientes objetivos específicos: *conocer el plan de enseñanza de magisterio, identificar los conocimientos que requiere el programa de Escuelas Especiales, según protocolo de inclusión*. Por último, a medida que fue avanzando la investigación se decidió incorporar al análisis, el contenido de tres asignaturas didácticas que corresponden al **Núcleo didáctica y práctica docente**, a raíz de la extensa carga horaria que se le destina durante los cuatro años de carrera, y las implicancias que tiene en los procesos de formación de los futuros maestros y maestras de primaria, lo cual responde al subsiguiente objetivo específico: *problematizar el contenido de asignaturas didácticas y su vínculo con la práctica en contexto de educación especial*.

6. Análisis

El presente análisis tiene sustentos metodológicos de carácter cualitativo, erigido en una lógica constructiva y comprensiva, que busca adquirir conocimientos en torno a la formación y el desarrollo de competencias profesionales del cuerpo docente, en el marco de la educación inclusiva. En primera instancia, se atinó a codificar en tres grandes categorías teóricas que fueron resultado del bagaje teórico y empírico: **1) Percepción de los maestros especiales respecto a su rol, 2) Perfil de competencias profesionales, 3) Brechas por competencias**. Ulteriormente, se procedió a desagregar en dimensiones analíticas, hasta finalmente dar paso a subcategorías que fueron emergiendo de manera inductiva.

En cada dimensión analítica, se cotejará semejanzas y rupturas en los discursos de los siguientes perfiles demográficos: **a) maestros itinerantes, b) maestros en aula especial, c) directoras escuelas especiales**.

6.1 Percepción de los maestros especiales respecto a su rol

A continuación, se desprenden las siguientes percepciones respecto a la diferencia que existe entre: el **rol de maestro itinerante** y el **rol de maestro en aula especial**, ambos enmarcados en el programa de escuelas especiales.

En primer lugar, el docente que se desempeña como itinerante presenta un cargo en escuela especial, cuyo centro escolar se cataloga como “centro de recursos”. En dicha función, el maestro es uno de los tantos recursos humanos que provee la institución, y como tal, cumple sus horas de trabajo en diferentes escuelas comunes, atendiendo las necesidades educativas de cada estudiante y acompañando durante el proceso de inclusión. En otras palabras, actúa como soporte profesional en las prácticas pedagógicas junto a colegas de la educación común, los cuales generalmente no cuentan con las herramientas suficientes para realizar por sí solos la inclusión de los alumnos.

“La itinerante nunca se desliga de la escuela especial, porque la escuela especial es un centro de recurso donde tú además tienes tus colegas, te puedes fortalecer, tienes a tu directora, pero en mi caso y en el de mis compañeras, somos maestras itinerantes o sea pertenecemos al centro de recurso de escuela especial y trabajamos en la inclusión en escuelas comunes, ese es el trabajo que hacemos (...)” (E:10, maestra itinerante)

“Más que nada tiene que saber que son las buenas relaciones verdad, porque sos una persona que está en otro lugar de trabajo como quien dice y los humanos tenemos tendencia a marcar nuestros territorios, entonces no estoy en mi escuela, sino que siempre estoy en distintas escuelas, hospitales, y estoy participando y guiando a otro colega (...). Por eso insisto, lo importante es que tenga buenos vínculos (...)” (E:6, maestra itinerante en hospital)

En contraposición, el maestro en aula especial se desempeña exclusivamente en el contexto de escuela especial, a diferencia del maestro itinerante que se traslada de una escuela común a otra. Por otra parte, el docente de aula especial, tiene bajo su responsabilidad grupos de estudiantes con diagnósticos similares, debido a que cada escuela trabaja un área específica de discapacidad, por lo que la asignación de los estudiantes a concurrir a determinado centro educativo, depende del diagnóstico realizado.

“No es cualquier maestro el que está en educación especial, porque vas a tratar con niños que tu vas a tener que auto controlar la parte emocional y ahí depende el perfil del maestro. Es un trabajo que te cansa, día a día tienes que estar siempre para que el niño avance” (E:3, maestra en aula especial)

Es importante destacar, que tanto los docentes en aula especial, como maestros con rol de itinerancia, realizan gran parte del trabajo en equipo, es decir, reúnen sus grupos de alumnos por edades y llevan adelante las distintas actividades en función de las demandas que existan. Sin embargo, más allá de la tarea específica que desempeñan ambos en sus diferentes contextos, queda de manifiesto que persiguen un mismo propósito, interés y compromiso educativo.

6.1.1 Motivación ocupacional

Cuando se les preguntó a los maestros cuáles fueron los motivos que llevaron a desempeñarse como docentes en el Programa de Escuelas Especiales, la mayoría señaló que la vocación, el interés, el gusto por los desafíos y el compromiso con la inclusión, fueron determinantes al momento de tomar la decisión.

Asimismo, a través de los discursos fue posible vislumbrar en qué momento se presenta dicha motivación, en otras palabras, se identificó por un lado, la motivación que antecede la experiencia de trabajo en educación especial, y tiene que ver con el interés personal del docente, desarrollado en otros ámbitos de la vida. Por otro lado, la motivación que despierta la propia experiencia de trabajo, con los estudiantes, con el equipo docente y director. En tal sentido, es pertinente traer sobre estos aspectos la apreciación de Martín Cruz et. al (2009), respecto a los condicionamientos que tiene sobre el despliegue y transmisión de conocimientos, la “motivación intrínseca” y la “motivación extrínseca”. Ambas motivaciones postulan al desarrollo del interés que tienen los trabajadores en torno a una ocupación y una tarea determinada.

“(…) la motivación intrínseca es, por tanto, una poderosa herramienta para superar algunas de las barreras que dificultan la transmisión de conocimiento entre los individuos. En concreto, la motivación intrínseca favorece el desarrollo de grupos informales al margen de las estructuras formales, lo cual permite la rápida resolución de problemas, la transferencia de las mejores prácticas y el desarrollo de habilidades profesionales al compartir experiencias y conocimiento tácito” (Wenger y Snyder, citado en Cruz et. al 2009:191).

Mientras que la noción de motivación extrínseca es definida por estos autores como *“(…) el conjunto de recompensas monetarias, bien directas -pago de salarios, incentivos, complementos por méritos- o indirectas -tiempo no trabajado, programas de protección,*

pagos en especie, formación- que, a cambio de su trabajo, recibe un individuo” (Cruz et al 2009:192).

A continuación, esta diferencia se expresa en la segmentación de dos grupos de entrevistados. En primer lugar, el grupo A, está conformado por maestros cuya motivación está presente antes de trabajar en educación especial, que se denomina **motivación intrínseca de carácter subjetivo**. En segundo lugar, el grupo B, lo integran maestros que se vieron motivados por la inclusión educativa a partir de la propia experiencia de trabajo, por consiguiente se cataloga **motivación intrínseca de carácter contextual**.

Una primera interpretación respecto al grupo A, da a conocer que los maestros han experimentado la motivación previo al desempeño con estudiantes en situación de discapacidad, en la medida que parte de un interés que trasciende el plano material o económico, que tiene su origen en el sentimiento o valor, que representa la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes que padecen diversas situaciones de discapacidad. Por consiguiente, la motivación asume el carácter de iniciativa, que finalmente, conduce a la formación y elección del cargo.

“Siempre me interesó el área de discapacidad pero siempre fue un poco más difícil el concurso, a veces los puestos no acompañan la cantidad de maestros que se anotan al puesto en escuela especial (...). Siento vocación por la profesión, es algo que me encanta, aprendés de los niños todo el tiempo” (E:4, maestra en aula especial, Grupo A).

“Bueno a mí siempre me gustó el área, ya te digo cuándo entré elegí el cargo pero después que estuve en la escuela especial y que me fui formando ahí quedé” (E:3, maestra aula especial, Grupo A).

Como hemos visto hasta el momento, la motivación que precede la experiencia de trabajo tiene un tinte ideológico, en tanto concibe al estudiante como un sujeto de derecho que debe ser reconocido e incluido en la educación.

En cambio, podemos observar que en el grupo B, se halla una motivación circunscrita por la propia experiencia laboral. Esto significa que, el entorno institucional y el vínculo directo con los estudiantes, se convierte en terreno fértil para el desarrollo del interés por parte de los docentes. En algunos casos, se señala que la curiosidad y el desafío que implica la labor, fue el móvil que orientó la trayectoria profesional.

“Comencé trabajando en una escuela común con una metodología diferente con los años me pase a escuela especial y ahí en la práctica me empezó a gustar,

habían niños con diferentes problemas, si bien todos somos distintos pero a estos gurises hay que llegarles con otros soportes” (E:9, directora, Montevideo Grupo B)

“A mí me movió mucho la curiosidad, es decir, yo empecé de efectiva en una escuela de común A.PR.EN.DER del interior del departamento, común en el sentido de que no era especial, era una escuela de contexto. Pero en mi grupo ya tenía tres inclusiones en un momento donde no se hablaba ni de inclusiones, mi primer grupo a cargo tenía una niña ciega (...).” (E:10, maestra itinerante, Grupo B).

Sin embargo, también es posible en casos específicos, que la motivación no se produzca o al menos no lo suficiente para permanecer en el lugar de trabajo. En tal sentido, la experiencia en dicho contexto sirve para poner a prueba no sólo los conocimientos, las habilidades o destrezas de los docentes, sino por lo contrario, los intereses, gustos y motivaciones que presentan. El siguiente relato pone en evidencia esta ruptura con el sentido motivacional:

“Quise empezar haciendo experiencia en ese contexto, para saber si podía hacerlo, me lo tomé por ese lado, porque nosotros en magisterio no tenemos formación en educación especial, entonces lo primero que dije es, quiero conocer si tengo temple para prepararme para esto o no (...). Me pareció que era una población que necesitaba determinadas características de la persona que lo tiene que asumir, y bueno yo por ejemplo trabajé solo ese año porque me deprimía mucho, me volvía con el ánimo en el piso y bueno ahí fue que me encaminé para el área de educación común”(E:12, ex maestro itinerante, Grupo B)

También puede haber maestros que ejercen su rol en educación especial de forma responsable y satisfactoria, pese a no contar inicialmente con una motivación o vocación por la función que cumplen.

“Mirá por más que no tenga vocación, porque a veces hay maestros que llegaron a ser maestros y no tuvieron vocación, pero lo hacen de manera responsable” (E:3, maestra en aula especial, grupo A)

Cuadro 2 resumen. Dimensiones de la motivación ocupacional en maestros.

| Motivación ocupacional | Definición |
|---|--|
| <p><i>Intrínseca de carácter subjetivo</i> (Presente en el Grupo A)</p> | <p><i>La motivación está condicionada por el interés y la vocación que adquieren los maestros a lo largo de su biografía, específicamente en etapas previas a la formación y/o experiencia de trabajo. La cual presenta dos grandes virtudes en el desempeño laboral; en primer lugar, genera en la labor docente la percepción de satisfacción con la función-tarea que se cumple. En segundo lugar, incita a la proactividad de los maestros durante el proceso de enseñanza y al desarrollo del sentido crítico reflexivo.</i></p> |
| <p><i>Intrínseca de carácter contextual</i> (Presente en el Grupo B)</p> | <p><i>La vocación se desarrolla en el propio entorno institucional. Aquí la experiencia práctica que adquiera el maestro, tiene un peso significativo en el desarrollo de la identidad del rol y el sentido de pertenencia.</i></p> |
| <p><i>Extrínseca</i> (Ausente en ambos grupos)</p> | <p><i>La motivación no se asocia a factores identitarios ni experienciales. El elemento constitutivo de la motivación extrínseca, tiene que ver con el lado económico, el reconocimiento/ prestigio y/o las condiciones laborales. Sin embargo, en los relatos no aparece la motivación extrínseca como un componente directo al momento de elegir el cargo en educación especial (no por ello, pierde relevancia profundizar sobre este aspecto).</i></p> |

Fuente: Elaboración propia

6.1.2 Características que definen al maestro especial

Esta dimensión hace especial énfasis, en interpretar las principales ideas y conocimientos que construyen paulatinamente el rol de maestro en educación especial. Motivo por el cual, conviene retomar del marco teórico, tres dimensiones que moldean las competencias profesionales: “saber”, “saber hacer” y “saber ser” (Spinosa, 2005). Las narrativas de los participantes confluyen tácitamente en la articulación entre la posesión del conocimiento intelectual como herramienta elemental para el ejercicio de cualquier profesión, en particular de la docencia en escuelas especiales, como también, el conocimiento desarrollado mediante la experiencia de trabajo, cuyo conocimiento habilita el quehacer práctico, contextualizado y movilizado hacia una actividad en específico. Por ejemplo:

“El maestro especial tiene que ser investigador y observar mucho. Yo tengo una técnica que aprendí con un chiquito con autismo, a ellos les cuesta tocar la cascola cuando van a pegar, entonces era difícil él no quería ensuciarse, agarraba la hojita con el pincel y la daba vuelta, entonces con el otro dedito apretaba la hojita y sacaba el pincel, bueno paso el tiempo y esa era la forma de pegar. Ahora tengo otro

chiquito y pasa lo mismo con él, yo adquirí la técnica del otro, le doy un palito de helado el pasa lo da vuelta de la misma forma” (E:3, maestra en aula especial, Tacuarembó).

Nótese que este fragmento, hace alusión al conocimiento intelectual y metodológico que el docente moviliza y transfiere en la experiencia de trabajo. En dicho contexto, el abordaje de las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, requieren de un saber específico, reflexivo y a la vez, una actitud dócil por parte del maestro. Por ende, es posible inferir que el bagaje de conocimientos se halla en constante reconfiguración, cuyas técnicas aplicadas a la pedagogía dependen en primera instancia, del diagnóstico apropiado ante cada situación y trayectoria educativa. Esto también determinará ulteriormente, el desarrollo de una planificación estratégica capaz de atender la especificidad de cada caso. Por otro lado, se mencionan características que forman parte del saber ser maestro especial, es decir, rasgos de personalidad que son necesarios para desempeñarse de acuerdo al contexto, asimismo, le adjudica una especificidad al rol en tanto se diferencia de otros “docentes tradicionales” (de escuela “común”). Esto implica saber actuar ante desafíos o situaciones que muchas veces socavan las dinámicas habituales, además de cuidar y atender las demandas de cada niño o niña.

Estos párrafos ponen de relieve la preponderancia que asumen las habilidades blandas o transversales en el rol docente:

“Yo creo que como todo acto educativo, a parte de la formación y de los objetivos concretos de la educación, es un acto de amor, entonces ahí hay que tener un sentimiento por la función esa, con el y la estudiante, que es distinto, hay que lograr convivir con lo que le genera a uno, ver la discapacidad (...), pero tiene esa marca que indudablemente se precisa un compromiso especial, un compromiso con la entrega al otro, con dar un montón de energía a cambio del cariño que te devuelven pero desde una situación distinta, porque hay chiquilines de la educación especial que no te pueden contestar; que su devolución es muy diferente (...)” (E:12, ex maestro itinerante, Montevideo)

“(...) La empatía siempre y tratamos de enseñar del día uno que conoces al niño, sin juzgar, ponerse en el lugar del otro y ver cómo se sentirá, como te sientes tú en esta situación. Bueno la solidaridad, sin olvidar el amor el cariño que tenemos que tener, porque más allá de enseñar las letras y los números lo primero que tiene que tener el maestro especial es amor por lo que hace” (E:7, maestra en aula especial, Tacuarembó)

Según los entrevistados es fundamental mantener buenas relaciones humanas, las cuales se materializan en los vínculos entre compañeros de trabajo, entre el docente, alumno y su familia. Aparece como característica, el afecto hacia el estudiante en tanto un “otro”, una persona “distinta” y “singular” que tiene sus propias necesidades y ritmos de aprendizaje, y en paralelo, se constituye en un sujeto “semejante” en tanto ser humano. Sobre este aspecto, las habilidades blandas o transversales toman cuerpo en la noción de empatía, la cual se presenta como característica frecuente en la definición de maestro especial, dado que, la empatía es la capacidad que dispone el docente al momento de aproximarse y comprender la realidad de cada estudiante y su biografía. En efecto, esta cualidad se convierte en un requisito por excelencia para llevar de forma satisfactoria esta labor. El maestro tiene que saber entablar relaciones que le permitan construir e intercambiar conocimientos, al mismo tiempo, faciliten y orienten las prácticas de trabajo.

“El maestro itinerante tiene que tener buen vínculo con los grupos humanos, con los compañeros, si vos no logras establecer un buen vínculo con los otros es muy difícil el ida y vuelta, tiene que ser alguien que sepa escuchar y por supuesto que tenga formación, pero viste que te dije toda la parte humana sería lo primero. (...) yo creo que sin la formación el maestro puede ir trabajando y formándose de a poco, pero si no tenes una apertura, sino no esta la disposición, la voluntad para el trabajo con el niño, con los maestros, en la escuela que vas a trabajar, si no estás disponible a luchar, entonces no funciona” (E:11, ex directora de escuela especial, Montevideo)

Sin embargo, la inflexión en los discursos tiene que ver con la capacidad de resiliencia que debe desarrollar el maestro, la cual es considerada una herramienta esencial para enfrentar no sólo el devenir del contexto, sino también, sobrellevar episodios frustrantes que se asocian a las dificultades de los estudiantes. Esto a su vez, refuerza la necesidad de buscar estrategias o técnicas de trabajo muchas veces innovadoras, a fin de lograr pequeños o medianos avances en las trayectorias escolares.

“Hoy en día el maestro tiene que ser muy fuerte porque vos te encuentras con situaciones que te chocan, que te pegan, vos tenes que ir adelante y seguir” (E: maestra itinerante, Rivera)

“Entendí que era una población que necesitaba determinadas características de la persona que lo tiene que asumir, y bueno yo por ejemplo trabajé solo ese año porque me deprimía mucho, me volvía con el ánimo en el piso, y ahí fué que me encaminé para el área de educación común” (E:12, maestro itinerante, Montevideo).

La totalidad de relatos, proyectan la imagen del maestro especial a través del señalamiento de un conjunto de propiedades que le dan forma y contenido. En primera instancia, el saber específico producto de la formación o la especialización sobre discapacidad, cobra absoluto vigor junto con el saber hacer, producto de la experiencia de trabajo, estas propiedades son una pieza elemental que define a la labor. Sin embargo, no son suficientes para comprender la verdadera implicancia del rol en dicho escenario. Por ende, la mayor parte de los entrevistados consensua también, la importancia de poseer habilidades de relacionamiento, comunicación, negociación, sensibilidad, resiliencia, esto tiene que ver con el saber ser y estar de los maestros.

En líneas generales, se infiere que la definición de maestro especial no está sujeta única y exclusivamente al conjunto de saberes específicos de la disciplina, tampoco a las herramientas metodológicas proporcionadas por la propia experiencia de trabajo. Por el contrario, lo anterior no puede dissociarse de la sinergia entre los saberes disciplinares, prácticos y actitudinales. En definitiva, el saber actitudinal se lo coloca en primer orden frente a otras formas de conocimiento.

6.2 Perfil de competencias profesionales

En este capítulo se realiza especial énfasis en los componentes que configuran el perfil de competencias profesionales, las percepciones de los maestros especiales (sin importar su rol: director, itinerante o fijo en aula especial), abren paso a la identificación e interpretación de dos grandes segmentos que nuclea dicho perfil; 1) *componentes que forman parte de la gestión del trabajo*, 2) *componentes que son claves para los procesos de inclusión educativa*. En este aspecto Barba et. al. (2017) advierten que reflexionar sobre el perfil de competencias profesionales, es útil como herramienta de evaluación en los procesos de configuración de los conocimientos, como también, de especialización y profesionalización del trabajador. Por lo que permite detectar y comparar las competencias que presenta cada docente en la etapa inicial de su labor, en relación a las competencias requeridas por el propio contexto de trabajo (Barba, Billorou et al. 2017: 16).

6.2.1 Componentes que forman parte de la gestión del trabajo

Este punto versa sobre los elementos que son parte de la gestión de trabajo del docente. Aquí se analizarán los conocimientos técnicos vinculados al diagnóstico, la planificación, y las metodologías específicas para atender a cada estudiante de acuerdo a las necesidades y ritmos de aprendizaje. Además, se reflexiona sobre el conocimiento docente aplicado a evaluar logros y/o retrocesos en las trayectorias educativas de los alumnos. A partir de los distintos relatos, es apropiado señalar que la mayoría de los maestros especiales realizan su trabajo de forma organizada y planificada, algunos mencionan tener en cuenta que dicha planificación siempre está sujeta a dinámicas que pueden suscitar modificaciones según el día. Uno de los componentes que aparece con mayor frecuencia cuando los docentes narran su quehacer habitual, es la realización de diagnósticos a cada niño, niña, en función de sus necesidades educativas y la situación de discapacidad en la que se sitúa.

“Yo lo que hago es evaluar al niño y después armo un plan de trabajo, porque todos los años lo hacemos, yo tengo alumnos que hace seis años trabajo con ellos, entonces viste que ya conoces al alumno y su familia” (E:2, maestra itinerante, Cerro Largo).

“(…)Se trabaja en duplas pedagógicas con los maestros referentes del aula, nos acoplamos a la actividad. Después buscamos el interés del niño, trabajamos en base a sus intereses, utilizamos estrategias que nos permitan llegar a ellos, tenemos un baúl de herramientas donde creamos los recursos que sean atractivos para los niños. Después la metodología que usamos es el DUA (diseño universal de aprendizaje) con una frecuencia de una vez por semana (...). Es una estrategia metodológica pensada en un trabajo de grupo, donde se forman con una intención para esos chiquilines, donde se va a pensar en que cada grupo van haber canales diferentes, auditivos, visual, que atiendan a la diversidad, entonces nosotros vamos a ver en qué canales el niño aprende, si es por visual, si es escuchando un audio o si es por la escritura y siempre vamos a tener monitores. ” (E:8, maestra itinerante, Rivera)

En líneas generales, se infiere que las competencias de gestión que fueron mencionadas, tienen estrecha relación con los saberes técnicos y especializados que desarrollan los docentes. En este caso, el diagnóstico y el diseño de intervención pedagógica, es posible producto del bagaje teórico y metodológico que aporta tanto la academia, como la propia experiencia de trabajo. Esta última, habilita al maestro a poner en práctica sus conocimientos, destrezas y adaptarlos según el contexto y la demanda emergente, al tiempo

que, incorpora nuevos aprendizajes que pueden, posteriormente, ser volcados a otros contextos institucionales, como por ejemplo, en escuelas comunes.

“El otro día hablando con una compañera pensaba en cómo me había cambiado la visión desde el rol, los veo con otra mirada, puedo detectar cosas que capaz si no hubiera pasado por escuela especial no lo iba a notar, y me hizo más fácil el trabajo para llegarles o para que entiendan determinado tema (...)”(E:7, **ex-maestra en aula especial, Tacuarembó**).

Hay quienes señalan que parte de la tarea docente, es trabajar reflexivamente sobre las “habilidades adaptativas” de los estudiantes, las cuales tienen lugar en las rutinas cotidianas, es decir, el maestro enseña a cada estudiante desde cómo colgar el abrigo, la mochila, cómo deben sentarse, tomar el desayuno, almorzar y/o merendar, hasta cómo deben lavarse las manos. Estos son hábitos que los propios docentes plantean como actividades básicas, que se dan en cualquier otro escenario de forma natural, espontánea. Sin embargo, en el contexto de escuelas especiales dicha enseñanza cobra total relevancia.

“Con estos niños se trabaja mucho lo que son las habilidades adaptativas todo lo que es la rutina, el llegar tomar la leche, lavarse las manos, todas esas cosas que parecen tan comunes, con ellos no lo es, si bien lo hacen pero no de manera automática como lo haríamos nosotros, a veces lo que hacemos son cosas muy parecidas a las que se trabaja en un jardín de infantes” (E:9, **directora, Montevideo**)

“Nosotros recibimos a los niños le damos el desayuno, porque siempre tenemos que estar insistiendo y más generalmente con niños que además de la discapacidad provienen de hogares muy vulnerables y la gran mayoría de ellos presentan retardos mentales ambientales, entonces necesitan la alimentación obviamente, y donde tenemos que insistir es en los hábitos” (E:6, **maestra itinerante en hospital, Tacuarembó**).

6.2.2 Componentes claves para los procesos de inclusión educativa

Cuando se preguntó a los entrevistados qué se precisa para garantizar la inclusión educativa, las respuestas fueron variadas, los discursos conciernen desde el despliegue de competencias transversales como: tener empatía, tolerancia, afecto, compromiso, reflexividad, trabajo en equipo, como también, poseer una actitud autodidacta y contar con variados conocimientos del área de discapacidad e inclusión.

En este sentido, hubo quienes destacaron que la **formación permanente** en tanto actualización de conocimientos especializados y generales, es fundamental para que el derecho de inclusión se materialice efectivamente. En otras palabras, los docentes entienden que es indispensable tener conocimientos sobre los diferentes síndromes-patologías, esto no

implica necesariamente que el conocimiento formal esté por arriba del conocimiento informal, (cualquier saber que sea útil para el contexto y la población es valorado positivamente por los docentes). Por lo contrario, es difícil intervenir si no se entiende ni reflexiona el tipo de discapacidad que tiene el estudiante, y cuál es la mejor técnica o manera de abordarla. Aquí se pone de relieve explícitamente:

“Por ejemplo llegan a tu clase y te dicen así las maestras (porque no tienen conocimiento): “el niño está jugando en la alfombra con los legos”, y yo le digo: no señora, con los legos el niño está aprendiendo lo que es el primer piso, lo que es el segundo, lo que es un edificio, porque con el juego cómo haces para que un niño ciego aprenda?. Eso te lo aporta la parte académica, no adelanta, si tú no tienes el conocimiento no sabes por qué lo haces, porque por mecánica uno no reflexiona. Y te digo más, para tú acertarle que tu trabajo sea eficiente, tienes que conocer” (E:8, maestra itinerante, Rivera).

“Yo estoy segura que la formación contribuye y es necesario, sino difícilmente puedas trabajar con esta población sino sabes como ayudarlos, pero más allá de eso, también hay una cualidad de tener fortalezas actitudinales, por eso creo que un equilibrio entre ambas es muy importante” (E:9, directora, Montevideo).

Otro componente clave para la educación inclusiva, involucra el lado más humano, principalmente vinculado a las **competencias** denominadas “**blandas**” o bien, **competencias “transversales”** (Moreno et al. 2019), en tanto rasgos de personalidad, habilidades o destrezas que tienen los trabajadores. Con frecuencia se menciona que el docente debe poseer cierta **empatía, interés y compromiso** por la temática de discapacidad, esta noción aparece intrínsecamente como un elemento constitutivo que debería promoverse durante la propia formación de magisterio.

Es probable encontrar en algunos relatos, la idea de que la inclusión educativa es posible, sólo si se disipa la segmentación entre el **maestro común** y el **maestro especial**. Esto significa que, en la actualidad, cualquier docente tendría que disponer de una formación base para abordar la diversidad y por lo tanto, realizar la inclusión independientemente del contexto educativo. Por consiguiente, el maestro especial entiende que el lema de la **inclusión educativa**, es una lucha que debiera ser compartida por todo maestro e incluso la comunidad educativa en su totalidad .

“Bueno en el área de común, veo que todos los años los maestros están haciendo cursos de lengua, matemática, yo creo que siempre se están haciendo cursos de perfeccionamiento, pero son más en su área, y nosotros nos formamos en especial, pero; ¿Qué pasa cuando tú hablas de inclusión educativa?. Los cursos tienen que ser para todos, porque si nosotros actuamos bajo el lema de que todos pueden aprender y

de que queremos a todos juntos en el aula, no tendríamos que haber maestros de común y de especial, tendríamos que ser solo un maestro con formación general que apueste a la verdadera inclusión” (E:8, maestra itinerante, Rivera).

“Hay cosas que están faltando... ¿Por qué formar a maestros de especial?, ¿por qué no formamos a todos?, ¿por qué no manejamos el mismo lenguaje o la misma forma de actuar y formar a niños?. No sé, me parece que es más general y va más allá de la escuela especial” (E:7, ex maestra en aula especial, Tacuarembó).

Por otra parte, se visualizan discursos que proyectan la necesidad de concientización y transformación por parte de los diferentes actores institucionales, como también el conjunto de la sociedad. La inclusión es un proceso cultural, que implica adhesión y colaboración de muchas personas. Si bien la institución educativa cumple una misión muy importante desde esta perspectiva (diversidad e inclusión), el compromiso y la responsabilidad no pasa única y exclusivamente por su tutela.

“(...) más que nada la concientización de todos, no es un docente involucrado sino toda la institución, (...) absolutamente todos tienen que estar involucrados en la inclusión, desde docentes, auxiliares, equipos interdisciplinarios, dirección y familias(...)” (E:6, maestra itinerante en hospital, Tacuarembó).

“Para que eso se dé, se necesita una sociedad que realmente quiera incluir, la sociedad no quiere incluir, quiere segregar. La lógica de la transformación de la educación sólo es posible producto de la transformación de la sociedad en su conjunto y de las estructuras sociales. Es decir, la educación será diferente sí solo sí, la sociedad es diferente, y eso no va a ser producto de la buena voluntad de cada persona, sino de los procesos revolucionarios que pueden ser capaces de generar un cambio en los cimientos. Algo que capaz puede sonar fuerte pero lo considero así, es que los cambios seguros son de carácter violento, un cambio en la estructura de la sociedad muchas veces te permite un cambio en el modelo educativo, por eso entiendo que la responsabilidad de llevar adelante la inclusión no pasa solo por el sistema educativo” (E:13, ex maestro itinerante, Montevideo).

En síntesis, los componentes que se declaran como relevantes para acompañar y dar soportes a la inclusión escolar, tienen estrecha conexión con los lineamientos sobre el perfil de competencias docentes. Principalmente porque integra componentes que lo definen, al tiempo que, se establecen los límites en la actuación.

6.2.3 Dificultades que transversalizan las prácticas pedagógicas

Las dificultades percibidas por los docentes son de diferente índole, abarcan desde obstáculos que pertenecen al ámbito educativo, hasta conflictos que exceden a la propia

institución. Estas se hallan en permanente tensión, los problemas generalmente coexisten y requieren del maestro la capacidad de actuar en la impronta, muchas veces movilizando recursos que tiene a su alcance, otras veces, interviniendo de manera resolutiva e improvisada, lo cual se torna indispensable una actitud proactiva y reflexiva, especialmente vinculada, a la movilización de conocimientos que han sido desarrollados a lo largo de la biografía (Gallart, Jacinto, 1997).

A partir de las narrativas, respecto a los obstáculos que interfieren con la actividad de trabajo, se optó por agrupar los problemas en dos categorías: **dificultades endógenas**, y **dificultades exógenas** a la institución, a los efectos de facilitar la visualización y comprensión de las especificidades que asumen.

Cuadro 3 resumen. Dificultades que transversalizan las prácticas pedagógicas según su tipo de dificultad

| | Descripción |
|--|---|
| <i>Dificultades endógenas a la institución.</i> | <ul style="list-style-type: none"> → <i>Condiciones edilicias, falta de rampas, escasez de materiales.</i> → <i>Poca oferta y cupos para la realización de cursos gratuitos avalados por CEIP.</i> → <i>Escasez de maestros con rol de itinerancia.</i> → <i>Falta de horas docentes</i> → <i>Escasez de equipos técnicos (trabajadores sociales, psicólogos, psicomotricistas).</i> → <i>Estudiantes que se descompensan en clases.</i> → <i>Falla en el diagnóstico de los estudiantes</i> → <i>Barreras en los aprendizajes de los estudiantes</i> |
| <i>Dificultades exógenas a la institución.</i> | <ul style="list-style-type: none"> → <i>Dificultad ante clases virtuales producto de la pandemia.</i> → <i>Situación de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes.</i> → <i>Inasistencias por motivo de covid-19</i> → <i>Violencia intrafamiliar.</i> → <i>Dificultad para enseñar a través de plataforma virtual.</i> |

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas realizadas.

Es imprescindible destacar, que en varios aspectos estas dificultades están presentes en todo ámbito educativo. Sin embargo, también existen dificultades que son específicas del contexto de escuelas especiales, por lo que adopta un carácter diferencial que moldea la conducta y desempeño profesional, principalmente cuando se trata de dificultades que atañe al aprendizaje de los alumnos, producto de su situación de discapacidad.

“(...) ahora estoy en otra escuela que no es especial, y pensaba en cómo me había cambiado la visión desde el rol... Los veo con otra mirada, puedo detectar cosas que capaz si no hubiera pasado por especial, no lo iba a notar seguro y me hizo más fácil el trabajo para llegarles o para que entiendan determinado tema” (E:7, ex maestra en aula especial).

En los siguientes fragmentos, se plantean algunos de los distintos obstáculos internos y externos a la organización, que perciben los docentes en su quehacer cotidiano:

“(...) otra dificultad que nos encontramos a nivel general, es que los maestros necesitamos igual que los profesores de secundaria, horas de coordinación, nosotros no tenemos horas para coordinar nada con los demás compañeros” (E:11, dificultad endógena a la institución)

*“A punto a episodios que tienen que ver con el contexto familiar de los niños, muchas veces los niños dan indicios de episodios de negligencia por parte de los padres o adultos referentes que viven con ellos, incluso han reflejado indirectamente ser maltratados”
(E:1, dificultad exógena a la institución).*

“(...) también otro problema es la infraestructura que hasta el año pasado el 2020, hubo una comisión de escuelas muy importantes, se hicieron muchas escuelas especiales nuevas, la nuestra quedó media para atrás porque es una casa antigua que está mantenida, entonces claro había otras que se caían a pedazos porque realmente hacía mucho tiempo que no se hacía nada” (E:11, dificultad endógena a la institución).

Además, el actual contexto de pandemia por covid- 19, ha contribuido a complejizar y a profundizar aún más, las desigualdades en la educación de poblaciones en situación de discapacidad. Los maestros señalan con total frustración y advierten que es difícil sostener virtualmente una clase, a causa de que los estudiantes requieren del contacto físico y psicológico del docente, por lo que la modalidad digital se convierte en un verdadero obstáculo a la inclusión educativa.

“la mayor dificultad ha sido la pandemia, bueno la familia ayuda pero no es lo mismo vos tenes que estar ahí con el chiquilín, el abordaje que vos tenes con el niño cómo le enseñas?. Esta metodología de trabajar por computadora no es lo mismo, no todos los gurises pueden debido a su condición, no hay como el contacto directo, el niño lo necesita” (E:2, dificultad exógena a la institución).

6.2.4 Actuar frente a los desafíos

Como ya se mencionó anteriormente, las dificultades son inherentes a la vida cotidiana de las escuelas, la mayoría de las veces transcurren situaciones contingentes que

llevan a los docentes adoptar una actitud proactiva, en otras palabras, llevar adelante una actuación correcta y oportuna, capaz de controlar y disipar eficazmente los problemas del entorno. Sobre el aspecto actitudinal de los profesionales del contexto educativo, conviene traer a colación el planteo de Paivé:

“Un profesional competente, e incluimos aquí al profesor, debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas a actividades diversas, situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien” (Paive, 2007:78).

Continuando con este lineamiento, es factible observar en los discursos emitidos por jerarcas, es decir, aquellos relatos enunciados por roles directivos de las escuelas, los límites normativos para llevar adelante una actuación conforme a lo instituido mediante protocolos, decretos y/o leyes institucionales. Dichas pautas, aparecen catalogadas como “mapa de ruta”, esto quiere decir, que las estrategias desplegadas con propósito de resolver o atender una determinada situación, estarán regidas por los reglamentos.

“En cierta medida lo que hacemos es cumplir con las circulares, actas y normativas para sobrellevar las dificultades” (E:5 directora, Tacuarembó)

“(…) nosotros tenemos algunos lineamientos que vienen de la dirección de primaria, el estatuto del docente, y tenemos un montón de normativas que nos orientan, el sistema de primaria es piramidal muy estructurado, bueno ahora con la Luc esto cambia. Lo que sucedía hasta hace muy poco era que las decisiones se toman en colectivo” (E:11, ex directora, Montevideo).

Al margen de esto, también aparecen posturas que destacan fundamentalmente el trabajo colaborativo, participativo y en equipo, como el comportamiento más habitual y normalizado entre docentes. En este escenario, frente a situaciones complejas que atañen a las dinámicas curriculares, la actuación se rige mediante tácticas grupales y circunstanciales, para las cuales los protocolos se tornan insuficientes.

“Siempre en equipo, no te olvides que nosotros según el tipo de barreras que se nos presente nos vamos guiando, si es algo del aula que tenga que ver con el aprendizaje en sí nos apoyamos con otros maestros o técnicos, capaz yo no tengo la respuesta pero si la tiene otro colega y te ayuda” (E:10, maestra itinerante, Rivera)

“En situaciones especiales, o mejor dicho ante imprevistos intentamos encontrar soluciones grupales, en conjunto con el equipo Director y maestros, más que nada cuando se trata de asuntos que se dan en el contexto de la escuela” (E:1, maestra itinerante, Montevideo).

La noción de trabajo en equipo de manera diligente y resolutiva entre colegas, se conecta a la premisa de Lourau (1970), en relación al mecanismo instituyente que desarrollan los agentes, en tanto fuerza renovadora que propone estrategias de actuación enmarcadas por las competencias profesionales que caracteriza al cuerpo docente y que las convierte en legítimas.

6.2.5 Contexto en el que se adquieren los conocimientos

El lugar que proporciona conocimientos intrínsecos para el desarrollo de la pedagogía de carácter inclusiva, se circunscribe al ámbito institucional, esto significa, que en gran medida los conocimientos teóricos y metodológicos se adquieren mediante la formación académica especializada. Los centros de formación que aparecen con mayor frecuencia en los discursos e información relevada son: Facultad Latinoamericana (FLACSO), Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), Proyecto de Apoyo a la Mejora de la Calidad de la Educación Primaria en Uruguay (PAEPU).

En este sentido, los conocimientos que proveen estas instituciones, adquieren los siguientes formatos: doctorados, maestrías, especializaciones, capacitaciones, seminarios y/o cursos. Según los relatos, la formación que aparece con mayor frecuencia, por ser la más realizada por los docentes, se vincula a: dificultad de aprendizaje, discapacidad intelectual, dificultad conductual y motriz, todos estos saberes son avalados por CEIP. Empero, no es el único contexto que aporta herramientas significativas en las trayectorias de trabajo, pues en reiteradas ocasiones los relatos aluden a la implicancia que tiene la experiencia contextual, como el lugar privilegiado para el aprendizaje de los docentes especiales.

“Las capacitaciones hacen la diferencia, pero lo que se da en la formación es general y teórico se precisa ,más conocimientos prácticos para aterrizar la teoría (E:4, maestra en aula especial, Artigas).

“Todos empezamos formándonos en la experiencia, porque todo aquel que accede por primera vez, se forma en la práctica” (E:10, maestra itinerante, Rivera).

En suma, es posible constatar con lo planteado en el marco teórico, respecto a la necesidad de volver sobre la práctica los procesos de comprensión y de aplicación de los conocimientos, por consiguiente, esto se convierte en una tarea insoslayable de la docencia.

6.3. Brechas por competencias

Aquí se ahonda en el análisis documental del protocolo de actuación para la inclusión educativa, y el programa de formación de magisterio, en virtud de explorar las competencias iniciales que provee el ámbito académico e identificar las competencias profesionales que demanda el contexto escolar. Dicho en otras palabras, se pretende dilucidar aquellos conocimientos que se deben dominar y transferir en las prácticas pedagógicas a favor de dar cumplimiento a los objetivos institucionales.

6.3.1 Conocimientos requeridos por el programa de educación especial

Tal como se ha señalado en el marco teórico, las escuelas especiales cumplen con la función de garantizar el derecho a la educación gratuita, obligatoria, de calidad e inclusiva, de estudiantes con distintas situaciones de discapacidad y/o vulnerabilidad, a lo largo y ancho del territorio nacional. Para que esto efectivamente se lleve a cabo, la Inspección Nacional de Educación Especial elaboró el Protocolo de Actuación para la Inclusión Educativa *“solicitando su aprobación como documento que avale las actuaciones en el marco de las líneas de política educativa”* (ANEP, 2014:1). Según los datos relevados, las escuelas especiales promueven la capacitación y formación permanente de sus funcionarios, haciendo énfasis en las herramientas de carácter metodológicas, como lo es la capacidad de diagnóstico, planificación y evaluación, ajustada en función de las barreras de aprendizaje que enfrentan los estudiantes. Respecto a los *“apoyos a la inclusión educativa”* (ANEP, 2014:5), el protocolo establece una serie de apoyos que deben desplegarse para efectivizar el derecho a la inclusión de los estudiantes, de los cuales cabe destacar aquellos que involucran al cuerpo docente.

En primer lugar, el apoyo **humano**, esto tiene que ver con *“Los docentes y su nivel de profesionalización y capacitación, en especial, la existencia de docentes de apoyo o asistentes pedagógicos”*, es la composición del personal educativo, que aborda desde los distintos roles y especialidades, tareas específicas como también complementarias.

En segundo lugar, los apoyos asociados a lo **metodológico** en tanto *“Metodologías y estrategias pedagógicas específicas a las condiciones de cada sujeto y a las diversas*

situaciones educativas y sociales de los alumnos”, esto se vincula con el saber y saber hacer en la práctica pedagógica.

En tercer lugar, se plantea el **apoyo institucional**: *“El nivel de desarrollo en función de la profesionalización , articulación de programas, proyectos y dispositivos de apoyo de un sistema educativo y de políticas educativas de inclusión”*, este aspecto delimita la actuación docente, delegando de esta forma un conjunto de acciones, actividades y resoluciones adoptadas por equipos multidisciplinares.

6. 3.2 Conocimientos producto de la formación inicial

En esta dimensión, se analiza el programa de formación de magisterio, correspondiente al plan del año 2008. La malla curricular se compone de conocimientos teóricos, metodológicos, y por sobre todo, se le otorga gran relevancia a los conocimientos prácticos.

Gran parte de los cursos son de carácter anual. En algunos casos son semestrales, dando lugar a la realización de seminarios y talleres. De esta forma, se retoma lo mencionado por Marrero (2011), respecto a la formación de magisterio, para advertir que la carrera es de carácter no universitaria, y tiene lugar en diferentes institutos de formación a lo largo y ancho del territorio nacional. La carrera tiene un periodo de duración de cuatro años, llevándose a cabo en los “Institutos Normales de Magisterio” o bien en el caso del interior del país, en los “Institutos de Formación Docente”. En ambos casos, los centros formativos pertenecen a la órbita del Consejo Directivo Central, a su vez depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Es conveniente señalar que en la currícula actual, existen dos grandes ejes formativos. En primer lugar, se identifica el **módulo profesional común** (conocimientos compartidos con otras carreras de formación docente). En segundo lugar, se identifica el **módulo formación de magisterio**, cuyas asignaturas se agrupan en tres grandes núcleos formativos.

En el cuadro 6, se detallan las asignaturas que integran el **módulo profesional común**, compuesto por los siguientes módulos: ciencias de la educación, asignaturas teórico prácticas, y seminarios. El módulo ciencias de la educación es el que presenta mayor carga horaria del núcleo profesional durante los cuatro años de carrera.

Cuadro 4. Distribución de asignaturas del **módulo profesional común**, por módulos temáticos

| Módulo profesional común | Primer año | Segundo año | Tercer año | Cuarto año |
|--|--|---|--|--|
| Sub módulo: Ciencias de la educación | -Pedagogía T:3 -Sociología T:3 -Psicología Evolutiva T:3 Total de horas: 9 | -Pedagogía T:3 -Sociología de la educación. T:3 -Psicología de la educación T:3 -Teoría del conocimiento y epistemología. T:3 Total de horas: 12 | -Historia de la educación T:3 -Investigación educativa T:3 Total de horas:6 | -Filosofía de la educación T:3 -Legislación y administración de la enseñanza T:3 Total de horas:6 |
| Sub módulo: Asignaturas teórico prácticas | - | -Informática Total de horas: 3 | - | -Lenguas extranjeras Total de horas:3 |
| Sub módulo: Seminarios | - | -Seminario Total de horas:30 | -Seminario Total de horas: 30 | -Seminario Total de horas:30 |

Fuente: Elaboración propia en base al plan de formación de magisterio año 2008.

Cuadro 5. Cantidad de horas dedicadas al **módulo profesional común** según años de carrera

| Cantidad de horas módulo profesional común | Primer año | Segundo año | Tercero año | Cuarto año | Total |
|---|-------------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| Total de horas de los tres módulos | 9 | 45 | 36 | 39 | 129 |

Fuente: Elaboración propia en base al plan de formación de magisterio año 2008.

Según los cuadros observados, la totalidad de horas dedicadas al **módulo profesional común** es 129 horas en total, distribuidas en los cuatro años de magisterio. Por otra parte, la carga horaria se concentra en el segundo año de formación, debido a la cantidad de materias correspondientes a los sub módulos de ciencias de la educación (total 12 horas), y seminarios (total 30 horas). En el siguiente cuadro, se visualizan aquellas materias específicas del **módulo formación de magisterio**, las cuales aparecen agrupadas en tres niveles

formativos:1) núcleo didáctica y práctica docente, 2) núcleo de formación general, 3) núcleo de profundización.

Cuadro 6. Distribución de asignaturas específicas del **módulo formación de magisterio** y total de horas semanales por año.

| Módulo de Formación de magisterio | Primer año | Segundo año | Tercer año | Cuarto año |
|--|--|--|---|---|
| Núcleo didáctica y práctica | Práctica docente, pasantía de formación T:40 Total de horas: 40 | -Didáctica I T:3 -Matemáticas II T:3 -Lengua II T:3 -Práctica docente II T:12 Total de horas:21 | -Didáctica II T:3 -Ciencias Naturales T:2 -Ciencias Sociales T:2 -Práctica docente III e intervención. T:12 Total de horas:19 | -Análisis pedagógico de la práctica docente T:3 -Práctica docente IV intervención T:16 Total de horas:19 |
| Núcleo de formación general | -Matemáticas I T: 4 -Lengua I T:4 -Físico -Química T: 4 -Historia T:4 -Geografía T:4 -Educación Artísticas T:4 - Lenguajes artísticos T:2 Total de horas:22 | -Biología T:4 -Educación artística, visual y plástica. T:3 Total de horas:7 | -Talleres de profundización teórica y de apoyo a la práctica docente. T: 15 -Educación e integración de tecnologías digitales. T:2 -Educación artística II T:4 Total de horas:21 | -Talleres de profundización teórica y de apoyo a la práctica docente. T:15 -Literatura T:2 Total de horas:17 |
| Núcleo de profundización | -Historia de la formación docente Total de horas:30 | - | -Psicomotricidad T:30 -Producción intelectual y estilos de comunicación T:30 Total de horas: 60 | -Educación rural. T:30 -Higiene y educación para la salud T:30 Total de horas:60 |

Fuente: Elaboración propia en base al plan de formación de magisterio año 2008.

Cuadro 7 resumen. Cantidad de horas dedicadas al **módulo formación de magisterio**, según años de la carrera.

| Cantidad de horas anuales | Primer año | Segundo año | Tercer año | Cuarto año | Total |
|-----------------------------|------------|-------------|------------|------------|------------|
| Núcleo didáctica y práctica | 40 | 21 | 19 | 19 | 99 |
| Núcleo de formación general | 22 | 7 | 21 | 17 | 67 |
| Núcleo de profundización | 30 | 0 | 60 | 60 | 150 |

Fuente: Elaboración propia en base al plan de formación de magisterio año 2008.

En líneas generales, se puede visualizar que en el eje específico **formación de magisterio**, el **núcleo de profundización** presenta 150 horas en total, distribuidas a lo largo de la formación. Esto significa que es el núcleo de conocimiento con mayor extensión de tiempo, si se compara con el resto. Cabe destacar que el núcleo comprende asignaturas principalmente teóricas. Por otra parte, le sigue el núcleo didáctica y práctica con un total de 99 horas, distribuidas en los cuatro años de formación. Esto deja entrever que la práctica es fundamental durante la trayectoria educativa de los futuros docentes. Finalmente, se ubica el núcleo de formación general para el cual se destinan 67 horas durante la carrera.

Cuadro 8. Cantidad de horas semanales dedicadas a la práctica docente y asignaturas teóricas, según años de la carrera.

| Cantidad de horas | Práctica docente horas semanales | Materias teóricas horas semanales | Total de horas a la semana |
|-------------------|----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Primer año | - | 32 | 32 |
| Segundo año | 12 | 32 | 44 |
| Tercer año | 12 | 25 | 37 |
| Cuarto año | 16 | 20 | 36 |

Fuente: Elaboración propia en base al plan de formación de magisterio año 2008.

A partir de lo que se ha examinado a través del programa de formación de magisterio, y la descomposición del mismo mediante cuadros, se despliegan varios aspectos interesantes que facilitan la conexión con relatos de los docentes entrevistados. En primer lugar, se

observa que durante los cuatro años de la carrera se da una gran carga horaria correspondiente a los módulos de asignaturas teóricas e intervenciones prácticas de carácter pre-profesional. Los estudiantes aprenden e incorporan de sus maestros de práctica, saberes técnicos de la enseñanza, como también, saberes experienciales producto del contexto de la escuela, la población que alberga y los distintos actores que la conforman. Además, durante el proceso de transferencia de conocimientos entre futuros docentes y maestros tutores, se coloca a prueba aspectos que conciernen lo actitudinal, esto significa que, en la experiencia práctica, los estudiantes de magisterio ponen a prueba sus aprendizajes, la reflexión sobre el modelo de transmisión de conocimientos, como también las motivaciones que lo perfilan. Tal como plantea Vaillant (2007) la experiencia académica tiene influencia sobre las creencias de los estudiantes, y las experiencias prácticas a menudo contribuyen a convalidar dichas creencias (2007:4).

También se identificó que, el segundo año de formación es el de mayor carga horaria de la carrera, presenta un total de 44 horas semanales a consecuencia de la cantidad de horas destinadas a los módulos de asignaturas teóricas, su carga horaria es superior respecto a otros años. Mientras la cantidad de horas de módulos prácticos, se mantiene incambiado hasta el tercer año inclusive. No obstante, en el último año de carrera la totalidad de horas dedicadas a materias teóricas disminuye a 20 horas por semana, a diferencia del módulo de prácticas que incrementa la cantidad de horas en 4 horas semanales. Por otra parte, se constata que en el programa de formación, no se da la presencia de asignaturas introductorias respecto el abanico general de discapacidades, si bien existe un **seminario aprendizaje e inclusión** no es suficiente para contextualizar el conocimiento, por lo cual, es oportuno traer a colación citas de las personas entrevistadas

“Considero que tenés el problema de que nadie es capaz de concentrar el tema de lo que supone la discapacidad, pero una realidad es que la formación de base carece de un conocimiento variado sobre los distintos tipos de discapacidades que puede transitar un niño, con esto no me refiero ser especialista en todo, pero si tener al menos un leve idea de toda la variedad” (E:12, ex maestro itinerante).

“Hay cosas que están faltando, ¿Por qué formar a maestros de especial?, ¿por qué no formamos a todos?, ¿por qué no manejamos el mismo lenguaje o la misma forma de actuar y formar a niños?” (E:7, maestra en aula especial).

Sin embargo, se desprende que gran parte de los docentes especiales asocia como barrera a la propia institución formativa, pues claramente, no provee una base de

conocimientos generales con propósito de “enfrentar” o al menos “preparar” ante diversas circunstancias en la que se encuentran los alumnos.

“ (...) Se pretende incluir a los chiquitos en las escuelas comunes, pero eso sería lo ideal aunque la realidad es que no se logra cumplir, porque el maestro de escuela común no está capacitado y es verdad. Mirá nosotros estamos capacitados, tenemos años de experiencia y es un desafío, imagínate un maestro en educación común, yo los entiendo” (E:3, maestra en aula especial, Tacuarembó).

De alguna manera, este hallazgo pone de relieve falencias e incongruencias latentes del sistema de formación, que ulteriormente, repercute en la baja cantidad de egresados/as que opta por un cargo en educación especial. En algunos casos, los recién egresados o maestros de escuelas comunes creen no poder atender las situaciones de discapacidad de los estudiantes, por falta de preparación.

6.3.2 “Entre lo que se dice y lo que realmente se hace”¹¹

De acuerdo a lo observado en el plan curricular de magisterio, se consideró significativo analizar el contenido y los objetivos de tres asignaturas que constituyen el **núcleo didáctica y práctica docente**, debido a la extensa carga horaria que se le destina durante los cuatro años de carrera, y las implicancias que tiene en los procesos de formación de los futuros maestros y maestras de primaria.

Núcleo didáctica y práctica docente:

- Didáctica I
- Didáctica II
- Análisis pedagógico de la práctica docente

En términos generales, el contenido y los objetivos explicitados en estas tres asignaturas, establecen la importancia de repensar las prácticas pedagógicas a través de la articulación “coherente” entre conocimientos teóricos, y la metodología aplicada a la enseñanza. Esto tiene que ver con la reflexión constante que deben desarrollar los estudiantes de magisterio al momento de seleccionar y organizar los contenidos curriculares para luego volcarlos correctamente en la práctica, a su vez, implica la construcción metodológica orientada al cómo enseñar, es decir, evaluar cuales son los métodos apropiados para la

¹¹ Esta categoría alude a la siguiente cita: “Pensar pedagógicamente implica la búsqueda constante de coherencia entre lo que se dice y lo que realmente se hace, entre las creencias acerca de la práctica educativa y la práctica pedagógica” (Análisis pedagógico de la práctica docente, 2008:2).

consecución de los fines propuestos por el sistema educativo. De acuerdo con esto, la didáctica I y II se definen como:

“(…) teoría o conjunto de teorías sobre la enseñanza o como la teoría sobre las prácticas de enseñanza situadas en un contexto socio histórico. Su inclusión en el Plan de Formación de Maestros aporta a los estudiantes saberes sobre la enseñanza que se desarrolla en forma sistemática en las instituciones educativas” (Didáctica II, 2008:2).

Así pues, el saber didáctico se asocia por un lado, a la **construcción del contenido teórico**, y por otro, a la **construcción metodológica**. En relación al contenido de la didáctica, se plantean los aportes al conocimiento vinculados especialmente al tratamiento de las asignaturas. Otro elemento constitutivo tiene que ver con la selección y organización de la información, esto además se anuda a la planificación de las clases, lo cual supone pensar quién selecciona el contenido, qué contenidos se seleccionan y, a qué finalidad responden.

En cambio, la construcción metodológica, concierne a la lógica de las técnicas aplicadas a la enseñanza, esto significa que el docente debe ser capaz de replantearse cómo enseñar el contenido planificado, y en qué orden debería desarrollarse. En este sentido, lo que se denomina “construcción metodológica”, deviene del accionar docente en tanto se lo reconoce como agente de emancipación y transformación pedagógica.

Por su parte, la materia “Análisis pedagógico de la práctica docente” guarda estrecha relación con los objetivos descritos en el contenido didáctico. Su énfasis está puesto especialmente en “reconocer continuidades y rupturas en dicha práctica desde una perspectiva pedagógica” (2008: 2). Esto implica que el docente tiene que problematizar las teorías y las prácticas desde la visión pedagógica, procurando amalgamar de manera congruente el plano ideológico, declarativo y práctico.

En suma, a partir de estos componentes que integran las asignaturas del **núcleo didáctica y práctica**, se identifican ciertas inconsistencias que podrían no habilitar que los objetivos propuestos se efectúen de la forma esperada. En relación a esto, Viera y Zeballos (2014) advierten respecto a la brecha entre los discursos imperantes sobre la inclusión educativa, y las oportunidades reales de garantizar el derecho a la educación de los educandos.

En primer lugar, una de las contradicciones radica en la ausencia de materias que promuevan la pedagogía inclusiva, si bien existe el “Seminario Aprendizaje en inclusión”, los

docentes especiales señalan que no es suficiente, pues no proporciona las herramientas necesarias que permitan a los egresados, enfrentar la diversidad de sus alumnos y las circunstancias.

Por otra parte, tal como se presenta el programa de formación, no es equívoco suponer la dificultad para dedicar mayor tiempo y espacio a la reflexión, y construcción de conocimiento, pues la extensa carga horaria curricular no da lugar a que los estudiantes dediquen más tiempo que el establecido.

Otro aspecto relevante tiene que ver con el contexto en que se llevan a cabo las prácticas, si bien las escuelas comunes presentan diferentes modalidades (tiempo parcial, tiempo completo, contexto crítico, escuelas rurales), la práctica pre profesional queda subordinada a dichos centros, en consecuencia la reflexión sobre la pedagogía, la retórica de transformación y emancipación, se torna fragmentada. La inclusión educativa de niños y niñas en situación de discapacidad, queda supeditada al interés personal que desarrollan ciertos docentes, en tanto aspiran a desempeñarse profesionalmente en instituciones especiales. Sobre este aspecto, Vaillant (2007) declara que las propuestas pedagógicas tendientes a la metamorfosis de la educación, no alcanzan para potenciar la actuación de los futuros maestros. Si bien las instancias de práctica son fundamentales para despertar inquietud en los estudiantes magisteriales, es esencial que además cultiven el pensamiento crítico respecto a los prototipos de enseñanza que observan de sus maestros de práctica, es decir, que cuestionen lo establecido y actúen a favor de la transformación (Vaillant, 2007: 3).

7. Reflexiones finales

El presente estudio tuvo como objetivo general, aproximarse a la comprensión de las características e importancia que asumen las competencias profesionales aplicadas en el ejercicio de la docencia, a favor de los procesos de inclusión educativa. Además, se propuso identificar si efectivamente existen brechas entre las competencias que provee los institutos de magisterio, las requeridas por el programa de educación especial, y finalmente, aquellas competencias reconocidas y valoradas por los propios actores. En estas líneas, se pretende dilucidar algunas premisas que han estado presentes durante esta investigación, que sirvieron para dar luz a las preguntas desarrolladas, y al mismo tiempo dieron lugar a ciertos hallazgos que serán detallados a continuación.

Respecto a la dimensión, “percepción del rol docente”, fue posible identificar que, el rol de maestro itinerante y el de maestro en aula especial, difieren en el plano declarativo, es decir, en las imágenes, sentidos que proyectan fundamentalmente sobre la práctica, por ejemplo cuando llevan a cabo su trabajo, se da una disimilitud en el espacio físico de la organización y a nivel de los vínculos que se sostienen. En cambio, en lo concerniente al plano ideológico, ambos actores adquieren un contenido simbólico semejante. En otras palabras, cuando estos roles se piensan cumpliendo con el cometido de atender e incluir a los estudiantes, se realiza de manera semejante sobre cimientos ideológicos.

Otro hallazgo, tiene que ver con las motivaciones que despiertan en primer lugar, el deseo de ser docentes, en segundo lugar, el interés de abordar desde lo pedagógico, la discapacidad de los alumnos. En esta dirección, se examinaron tres ejes motivacionales, por un lado se identificó la motivación intrínseca que antecede la formación académica y laboral, la cual se produce a lo largo de la experiencia vital, a su vez, se halla sedimentada sobre cualidades psicológicas que atañen personalidad, rasgos comportamentales, y experiencia de vida. Por otro lado, se observó que en vínculo entre docentes y estudiantes, es terreno fértil para vivenciar la motivación del rol, a pesar que en circunstancias excepcionales, esto puede no darse. De todas maneras, es correcto inferir que la práctica sirve para construir la identidad profesional y el sentimiento de pertenecer a la organización educativa. Mientras, en un tercer eje correspondiente a la motivación extrínseca, no se observaron indicios que depositen interés económico o material a la elección del puesto en educación especial. No obstante, la motivación extrínseca podría ser abordada en profundidad en futuras investigaciones, pues posiblemente ejerza cierta influencia en las nuevas generaciones de maestros/as.

En cuanto al conjunto de características que definen a un docente especial, se desprende de la totalidad de discursos un conjunto de propiedades que le dan forma y contenido a la imagen proyectada. El saber específico producto de la formación o la especialización sobre discapacidad, cobra absoluto vigor junto con el saber hacer, producto de la experiencia de trabajo, este último, adquiere gran significación para los docentes especiales, estas propiedades son una pieza clave que define a la labor. No obstante, no son suficientes para comprender la verdadera implicancia del rol, para lograr un mayor entendimiento, es necesario destacar la importancia de las habilidades transversales.

En la dimensión, “perfil de competencias profesionales”, se observaron componentes que hacen parte de la gestión y por tanto, son elementales para el desarrollo de las actividades

educativas de cualquier profesional de la enseñanza. Por otro lado, se hallaron componentes claves para garantizar la inclusión educativa, principalmente relacionados con las competencias transversales o actitudinales que específicamente le adjudican una impronta particular y distintiva al maestro de educación especial, este aspecto se transforma en un elemento positivo en tanto desarrollo de una personalidad, conducta dócil y versátil que se adapta adecuadamente al medio, a su vez, se aparta de la noción tradicional de maestro. A esto se añade, que las dificultades en el ejercicio de la tarea, están absolutamente presentes en el quehacer disciplinar. Sin embargo, las barreras que se presentan asumen contenidos y formatos diferentes. En algunos casos se constataron problemas comunes a cualquier espacio educativo, en otros, se observó que son fruto específico del contexto de escuelas especiales. Esto a su vez, interpela frecuentemente al docente en aula especial y al maestro itinerante, por lo que resolver estas dificultades, implica una actuación por competencias. En otras palabras, el docente tiene que ser capaz de identificarlas y actuar en consecuencia de modo favorable.

En cuanto a la categoría, “brechas por competencias”, uno de los descubrimientos tiene que ver con las incongruencias y arbitrariedades implícitas en la currícula de formación de magisterio, debido a que vaticina un discurso sobre una educación transformadora, empero no condice con las acciones consumadas, dado que la carrera no proporciona los insumos necesarios en relación a la teoría y la práctica que se aggiornen al lema ni la política de la inclusión educativa. Por si esto fuera poco, la institución no promueve en los futuros maestros y maestras, el interés por explorar el trabajo con poblaciones en situación de discapacidad. De hecho en el plan de formación se observa que las prácticas docentes se dan meramente en escuelas denominadas “comunes”.

También se observó en el protocolo de inclusión educativa que, uno de los apoyos a la educación destacados, aparece vinculado al dominio metodológico, es decir, un tipo de saber producto de la formación académica, y el saber de la práctica. Este aspecto a su vez, se relaciona estrechamente con los componentes de gestión identificados en los discursos, principalmente el conocimiento práctico, especializado y adaptado a cada educando. En otras palabras, la aplicación metodológica es posible mediante la formación permanente y/o específica, junto a la experiencia adquirida laboralmente.

A la luz de estos datos y lo expuesto anteriormente en el marco teórico, es posible detectar que aún persisten vestigios de la educación tradicional que se encuentran ceñidos por

el paradigma higienista-normalizador de principios del siglo XX. Las percepciones en torno a la segmentación entre educación común y educación especial, evidencia de alguna manera las dificultades que encarna la inclusión educativa de la discapacidad.

Finalmente, tal como se suponía, los docentes de educación especial poseen un perfil de competencias bastante sólido, compuesto por conocimientos especializados, prácticos, actitudinales y habilidades, que se combinan, transfieren y adaptan según las circunstancias, las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes. A su vez, esto denota un claro contraste con la formación que adquirieron y las competencias profesionales desarrolladas durante la carrera de magisterio. Sin embargo, no se debe omitir que existen otros componentes que son igual de importantes que la profesionalización de quienes ejecutan políticas educativas, por ejemplo, el desarrollo de la autonomía, la motivación y la participación colectiva entre maestros de primaria, son factores a tener en cuenta. Por lo tanto, ¿Garantizar la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad es un tema que compete meramente a los docentes especializados o la totalidad de maestros y maestras de primaria?, ¿Qué sentido le otorgan los docentes de educación común, a la idea de construir un perfil de competencias profesionales que permita disipar el binomio maestro común/maestro especial?.

Es menester señalar que, una de las principales limitaciones de ésta investigación fue la imposibilidad de llevar a cabo técnicas de observación en las escuelas, y grupos de discusión entre maestros especiales. La implementación de estas herramientas de relevamiento podría constituirse en un gran aporte a la comprensión e interpretación de futuros abordajes.

8. Bibliografía

- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. Formación profesional, CEDEFOP, Berlín.
- ANEP (2014). Circular n°58. Recuperado de: http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf
- Barbara, E. Billorou, N. Negretto A. Varela M.(2007). Enseñar a trabajar: Las competencias de quienes forman para el trabajo. OIT/Cinterfor, Montevideo. Pág 19-89
- Billorou, N. Iannino, X. Nión, S. Sandoya, J. (2018). *Desarrollo de competencias sectoriales y diálogo social. La experiencia de Uruguay.*
- Bosco V. (2018). *Maestras miradas para la incluir: percepción de las maestras sobre inclusión educativa.* Tesis de grado. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, Uruguay.
- Bozu, Z. (2009). *El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO.* Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/73690889/Perfil-Competencias-Profesionales-Profesorado-Eso-Bozu>
- Bozu Z, Canto P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e innovación educativa universitaria. Volumen 2, N°2,87-97.
- Carrillo, J. Iranzo, C. (2003). *Calificación y competencias laborales en América Latina.* En: De la Garza, E. (coord.) Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo. FCE, México D.F.
- CEIP (2013). *Escuelas especiales.* Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/educacion-especiales>
- Cruz, N. et, al (2009). “Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimientos. El caso de una organización sin fines de lucro”. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa.* N° 66, 187- 211. doi: 1989-6816
- Durkheim, E. (1922). *Educación y sociología.* México: Coyoacán.

- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista ACIEMED*, nro 2, vol.12.
- Echeita, G., Verdugo, A. (2004). La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca Publicaciones de INICO.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallart, M. Jacinto, C. (1997). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Montevideo. En: Gallart, M. A. y Bertincello, R. (editores).
- Lourau, R. (1970). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Marrero, A. (2011). *La formación docente en su laberinto: los debates, los actores, y una ley*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Maturana, G. Guzmán, F. (2019). Investigación, Ciencia y Pedagogía. *Revista EURITMIA*. Vol. 1 (1), 2-13.
- Mendizabal N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En Vasilachis I. (2006). Barcelona: Gedisa.
- Mertens, L. (1992). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento, modelos*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Mejía N. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Investigaciones sociales, 4.
- Miguez N. (2016). *La educación y Discapacidad en Uruguay tensiones y desafíos*. Recuperado de: <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/wp-content/uploads/sites/5/2016/08/Proyecto-Art.-2-Educaci%C3%B3n-y-Discapacidad-en-Uruguay-Tensiones-y-desaf%C3%ADos.pdf>
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Núñez, J. Manuel, J. Salinas, S. Garique C. Fely (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México D.F)*, 23 (62). Pág. 41-83.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. Bogotá: *Revista Educación y Desarrollo Social*, Vol. 5, N°1, 139-150.

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencias profesional docente. REIFOP (ciudad). Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- PREAL (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago: San Marino.
- Pronadis (2017). *Educación inclusiva en Uruguay-normativa vigente*. Recuperado de: http://www.aujet.org.uy/sites/default/files/noticias/2019-03/EducacionInclusiva_Triptico.pdf
- Pronadis (2016). *Comunicación y discapacidad: guía de buenas prácticas para trabajadoras y trabajadores de la comunicación*. Recuperado de: <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32256/1/manual-comunicacion.pdf>
- Ramos, M. (2014). Estudio sobre la motivación y su relación con el rendimiento académico. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería
- Romero, R. Lauretti, P. (2006). Integración de las personas con discapacidad en latinoamérica. Caracas: Revista Educere, vol., 10, N°33.347-356..
- Spinosa, M. (2004). *El conocimiento en la conformación de identidades profesionales. ¿Los técnicos: una especie en vías de extinción?* En Battisini (Comp.) *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires: Prometeo.
- Oxman C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Universitaria. Vasilachis I. (año). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Valle M. (1996). *La investigación documental: Técnicas de lectura y documentación*. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”. Madrid: Síntesis sociología
- Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, N° 2, 2007. pp. 207-222
- Verdesio E. (1934). *La Enseñanza Especial en el Uruguay*. Montevideo: Imprenta Nacional.

- Viera, A., Zeballos, Y (2014). *Inclusión educativa en Uruguay: una revisión Posible*. En psicología, conocimiento y sociedad. 4(2). Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243/227>
- Zabala, M. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.