

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**LICENCIATURA EN DESARROLLO**

**Informe de Pasantía**

**Educación Inclusiva de niños y niñas en situación  
de discapacidad: el programa de Asistentes  
Personales y la mirada del Desarrollo**

**Martín Font**  
Tutoras: Sofía Angulo  
María de los Ángeles Ortega

**2022**

## Índice

- 1) Introducción.
- 2) Plan de Trabajo.
- 3) Marco teórico-metodológico.
  - A) ¿Qué hay detrás de los conceptos de discapacidad, Educación y Educación Inclusiva?
  - B) Una mirada hacia la Educación inclusiva desde la interdisciplina y el Desarrollo.
  - C) El programa de Asistentes Personales desde el discurso de las protagonistas.
  - D) Reflexiones preliminares.
- 4) Evaluación del Proceso.
- 5) Referencias Bibliográficas.
- 6) Anexos.
  - A) Plan de Trabajo.
  - B) Pauta de la entrevista.
  - C) Memo de campo.
  - D) Sistematización de datos.

## 1) Introducción

El presente informe es el trabajo final de la carrera de grado de la Licenciatura en Desarrollo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Es el producto de la pasantía realizada en el Grupo de Estudios sobre discapacidad de la FCS, en la investigación: “*Asistentes Personales en Centros Educativos*”<sup>1</sup>.

La Licenciatura en Desarrollo surge con el establecimiento del Plan de Estudios del año 2009, estableciendo los marcos de formación de científicos sociales que comprendan y sepan manejar las cuestiones y problemas relativos al Desarrollo. Los estudios del Desarrollo parten de un análisis crítico de las dimensiones que afectan las posibilidades de mejora de las condiciones de la vida humana en sociedad. Llegando así a definiciones en las que se entiende que el Desarrollo es un proceso de cambio orientado a mejorar las condiciones de vida humana. Los estudios del Desarrollo surgen asociados al análisis de los problemas que enfrentan las comunidades para lograr transitar este proceso de manera sostenida (LED, 2019).

En el marco de la formación de científicos sociales con el perfil señalado en el Desarrollo, se presenta la pasantía profesional como modalidad de cierre. Ésta trata de una actividad con objetivos educacionales, que debe brindar al estudiante un aprendizaje en los campos social, profesional y cultural. Se trata por lo tanto, de una pasantía educativa, de una instancia de aprendizaje y desarrollo de capacidades. En este caso, la pasantía fue realizada dentro del Grupo de Estudios sobre discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El GEDIS está conformado por docentes, estudiantes y egresados de la UdelaR. Se creó en el año 2005 en la Facultad de Ciencias Sociales, hoy en día también se extiende al

---

<sup>1</sup> Es necesario en este primer momento hacer también referencia al acompañamiento realizado por la Dra. en Ciencias Sociales y coordinadora del GEDIS, María Noel Míguez, tanto dentro de la pasantía como en la propia redacción de este informe.

litoral Norte con el CENUR y a la región Este en el CURE. El GEDIS tiene una historia de 15 años sostenidos y sistemáticos de producción de conocimiento, generación y ejecución de diversos proyectos de extensión y actividades en el medio, espacios de enseñanza-aprendizaje, y gestión universitaria. A su vez, como parte del proceso, el GEDIS co-coordina la Red Temática de discapacidad (Retedis) de la UdelaR (período 2017-2020), y es representante por Uruguay en el grupo de trabajo sobre Estudios Críticos en discapacidad del Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Es reconocido como Grupo CSIC desde sus orígenes, siendo seleccionado como uno de los Grupos de Investigación y Desarrollo (Grupos I+D) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), financiado por el período 2018-2022 (GEDIS, 2021).

Mediante el financiamiento de la CSIC, en este momento el GEDIS se encuentra estudiando tres líneas de investigación en el área discapacidad: *Discapacidad como construcción social*, *Sexualidad y Discapacidad*, y *Educación y Discapacidad*. En esta última línea temática se realizó la pasantía, mediante la participación en el equipo de investigación que desarrolla el proyecto: *“Asistentes personales en el ámbito educativo”*.

En el año 2015, mediante la implementación de la Ley N° 19.353 se pone en marcha el Sistema Nacional de Cuidados (SNIC), y dentro de este Sistema surge el programa de Asistentes Personales (AP). El cual, presenta como objetivo, por un lado, mitigar las desigualdades en torno a las tareas de cuidados que se desarrollan en los hogares, y por el otro, promover la autonomía de las personas en situación de dependencia severa. Al tratarse de una figura tan nueva, el rol de la AP ha ido adquiriendo formas y contenidos muy diversos en función de las distintas demandas institucionales, familiares, y de las propias personas en situación de dependencia. De esta forma, el rol y figura de las AP se ha construido a partir de los imaginarios y de las prácticas que se van desarrollando en cada caso específico. Esta situación ha habilitado al surgimiento de nominaciones y connotaciones heterogéneas

vinculadas a esta figura, tales como: “cuidador”, “asistente personal”, “asistente pedagógico”, “acompañante”, entre otros, lo que representa ese ida y vuelta constante de las maneras en las que se materializa el rol de la Asistente Personal (GEDIS, 2018).

En el presente escenario surge la investigación en la que se desarrolló la pasantía, la cual continúa actualmente en proceso y tiene como objetivo analizar el rol y la figura de las Asistentes Personales que se desempeñan en centros educativos en el marco del Sistema Nacional de Cuidados. La misma pretende comprender las implicancias prácticas que ha generado la presencia de esta figura en los centros educativos. Identificando los roles exigidos, atribuidos y pre-nocionados en cada espacio organizacional. En este sentido, se presenta el objetivo de conocer el estado del arte de la figura de la Asistencia Personal del SNIC y los roles a ésta demandados en los espacios educativos formales, de manera de generar aportes para la solución de una problemática vivenciada por las personas en situación de discapacidad. Frente a la línea de investigación asumida desde el GEDIS se construyen los siguientes objetivos para la pasantía:

- Apropiación del marco teórico-metodológico que presenta el GEDIS y el sub grupo de Investigación para la línea presentada con anterioridad.
- Comprender la complejidad y multifactorialidad de aristas que transversalizan la temática de la educación inclusiva en Uruguay desde una perspectiva interdisciplinaria.
- Generar insumos desde la mirada del Desarrollo para el análisis del Programa de Asistentes Personales del Sistema Nacional Integrado de Cuidados en centros educativos de Educación Primaria.

El presente documento pretende exponer una sistematización del proceso de reflexión realizado, introduciendo los marcos teórico-metodológicos en torno a discapacidad y educación. Dando lugar a reflexionar sobre los procesos de educación inclusiva en Uruguay

desde la mirada del Desarrollo en el marco de la interdisciplinariedad. Analizando el rol de las Asistentes Personales en Educación Primaria en Montevideo y Canelones.

Este documento se organiza de la siguiente manera: en primer lugar se realizará una presentación del plan de trabajo realizado en la pasantía. En segundo lugar se desarrollará el marco teórico-metodológico de la pasantía y la sistematización de datos obtenidos en entrevistas y actividades realizadas. Seguidamente se presentará una autoevaluación del proceso de aprendizaje en el marco de esta pasantía. Incluyendo un proceso de análisis del espacio organizacional de la pasantía, de la investigación, y de las fortalezas y debilidades del proceso.

## **2) Plan de Trabajo**

La integración desde la pasantía en el equipo de Investigación del GEDIS que abordó la línea “Asistentes Personales en el ámbito educativo” fue realizada desde Agosto de 2020 hasta Febrero de 2021, con el objetivo de comprender la complejidad y multifactorialidad de aristas que transversalizan la temática de la educación inclusiva en Uruguay desde una perspectiva interdisciplinaria, a través de los espacios colectivos del subgrupo de Investigación desde una perspectiva del Desarrollo.

El involucramiento en el proceso investigativo del GEDIS, requirió la participación en reuniones mensuales de coordinación de la investigación, en las cuales cada integrante del equipo iba presentando sus avances, sus dudas, y sus inquietudes. Incorporando en el proceso el marco teórico-metodológico, desde el cual toma posición el GEDIS para posicionarse frente a la temática, realizando las correspondientes revisiones bibliográficas.

En la trayectoria de las actividades planificadas y desarrolladas<sup>2</sup>, se identifica la

---

<sup>2</sup> Plan de trabajo completo disponible en el Anexo N° 1.

búsqueda y sistematización de contactos de Asistentes Personales que desarrollaran sus tareas en escuelas primarias de los departamentos de Montevideo y Canelones. Para ello, se utilizaron distintas estrategias: establecer contactos con organizaciones sociales, difusión por redes sociales, contactos con referentes del Sindicato único de Asistentes Personales. Una vez establecidos los contactos de las<sup>3</sup> Asistentes Personales, se utilizó la técnica de muestreo de bola de nieve para la obtención de más contactos. Esta técnica, según Scribano (2008), es un procedimiento que se utiliza para seleccionar a los sujetos de la muestra de forma arbitraria, y permite elegir personas que presentan determinadas características, se basa en que, una vez estén identificados algunos sujetos de la muestra, se les pide que ubiquen a otros miembros de la misma población con características tan particulares. Mientras fueron apareciendo los contactos, sus datos se fueron sistematizando.

Una vez establecidos y sistematizados los contactos se pasó a realizar las entrevistas a las Asistentes Personales. Se realizaron quince entrevistas, de esas quince, una fue realizada a un Asistente Personal varón, y las demás a Asistentes Personales mujeres, nueve de las quince fueron realizadas a Asistentes Personales del departamento de Montevideo y seis a Asistentes Personales del departamento de Canelones<sup>4</sup>. Luego de realizar cada una de las entrevistas, se realizaban los apuntes correspondientes a la misma en un *memo de campo*<sup>5</sup>. El siguiente paso fue desgrabar las mismas para brindarle al equipo los audios y desgrabaciones de las entrevistas realizadas. Este proceso de desgrabación permitió también repasar los insumos obtenidos en cada entrevista para poder estudiarlos en profundidad.

La pasantía culminó con la realización de un informe de sistematización de datos<sup>6</sup>, pudiendo en él destacar las categorías analíticas que surgieron de las entrevistas realizadas, y a su vez comparar estas categorías analíticas con distintas conceptualizaciones teóricas que

---

<sup>3</sup> Para mencionar a las Asistentes Personales se utilizará el genérico femenino debido a que la gran mayoría de las Asistentes son mujeres.

<sup>4</sup> Pauta de la entrevista disponible en Anexo N° 2.

<sup>5</sup> Memo de campo disponible en Anexo N° 3.

<sup>6</sup> Sistematización de datos disponible en Anexo N° 4.

surgen a partir de la temática.

### **3) Marco Teórico-Metodológico de referencia**

#### **A) ¿Qué hay detrás de los conceptos de discapacidad, Educación y Educación Inclusiva?**

El abordaje de la línea temática de “Asistentes Personales en el ámbito educativo” en la especificidad de las personas en situación de discapacidad, conlleva a introducir el marco teórico-metodológico desde el cual el GEDIS se posiciona para abordar la temática, ello implica principalmente definir los conceptos abstractos de discapacidad, educación y educación inclusiva.

La temática de la discapacidad presenta varias formas de posicionarse y asumirla, desde perspectivas más de corte biológicas, médicas, asistencialistas, en donde el cuerpo y su “falta”, “falla”, “limitante”, o “anormalidad” es lo que define la discapacidad y perspectivas sociales y de derechos que establecen la responsabilidad social de la construcción de la discapacidad.

Comenzar presentando las claves analíticas que explican cómo se da la naturalización del concepto de discapacidad hacia una perspectiva biologicista de la misma, permitirá dar lugar a los siguientes movimientos reflexivos que permitan un análisis crítico de la temática. Es entonces que se hace primordial comenzar el análisis presentando la *ideología de la normalidad*.

Para realizar este análisis, es necesario comenzar por la explicación del concepto de Ideología. Althusser (1970) diferencia el concepto de Ideología en general y las Ideologías particulares, ya que son las particulares las que expresan posiciones de clase: “las

formaciones sociales de las cuales forman parte, los modos de producción combinados en estas y las luchas de clases que en ellas se desarrollan” (Althusser, 1970, p. 27). A su vez, el autor le da una especial importancia a cómo interviene una ideología en cada sujeto, y sobre ello, plantea dos cuestiones. Por un lado, la cuestión de que el sujeto cuenta con subjetividad libre y es responsable de sus actos. Y por el otro lado, cada sujeto es sometido a una autoridad superior que le quita esta concepción de libertad: la ideología.

Al analizar el concepto de Ideología no se busca determinar qué es verdad o qué es falso. La función práctica de la Ideología no es generar verdades, en una Ideología las personas no expresan su relación real con el mundo, sino su voluntad de relacionarse con el mundo de una forma determinada. Las Ideologías dotan a las personas de normas, principios y formas de comportarse, no de conocimientos sobre la realidad. Es decir, con el análisis del concepto de Ideología no se intenta conocer qué son las cosas, sino cómo se posicionan las personas frente a ellas (Angelino y Rosato, 2009).

Las imágenes, los conceptos y las representaciones que se imponen a los hombres conforman un "sistema de creencias", que no pasa necesariamente por la conciencia. Los hombres no "conocen" su ideología, sino que la "viven". Ésta, por decirlo así, permanece siempre a sus espaldas y se constituye en la condición de posibilidad de toda acción práctica. (Angelino y Rosato, 2009, p. 139).

El sistema de creencias establecidas en torno a la normalidad, mediante espacios educativos, religiosos, de comunicación, entre otros introduce la perspectiva de la Ideología de la normalidad, que establece cómo mediante un sistema establecido por la sociedad, se construye la idea de sujetos normales y anormales (Althusser, 1970). Operando el orden de lo biológico, de lo natural y/o antinatural, que debe ser corregido. No hay análisis posible de la discapacidad y de la construcción del déficit, sin la identificación de la ideología de la normalidad.

Lo normal se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil, un cuerpo normal se puede adaptar eficientemente a los requerimientos de la vida productiva. Lo normal también es entendido como una convención de la mayoría, a la vez que considera la totalidad -el "todos" como un todo homogéneo-, cuya regularidad adquiere un valor prescriptivo: como son todos es como se debe ser. (Rosato y Angelino, 2009, pág 28).

Los supuestos en los que se basa el discurso hegemónico sobre la discapacidad establecen una perspectiva ahistórica, biologicista, homogénea y establece lo que se supone es "*natural*", distanciándose de una perspectiva crítica que establece que la discapacidad es producto de creaciones simbólicas hegemónicas, enmarcadas históricamente.

La ideología de la normalidad opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término, sino dentro de él, es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora, por ello la anormalidad es el otro de la norma, el desvío es el otro de la ley a cumplir, la enfermedad es el otro de la salud. (Angelino y Rosato, 2009, p. 149).

Tomar una perspectiva crítica de la discapacidad y desnaturalizar el concepto de déficit, implica correr de la discusión de la discapacidad el orden de lo biológico, y a su vez, establecer la concepción del binomio de lo normal y lo anormal, cuestionado al mismo, identificando que la normalidad/anormalidad, el déficit, la discapacidad, son constructos sociales, que presentan un contexto socio-histórico, y en él deben de ser analizadas.

Al posicionarse en una visión social e histórica de la discapacidad, es importante tener en cuenta que cualquier discurso que la toma como objeto de estudio está incidiendo en su construcción. Por lo tanto lo que se busca mediante este análisis es "(...) una lucha discursiva

por la transformación de los significados en torno a la discapacidad y los discapacitados y no una batalla por diferentes grados de acercamiento a la ‘verdad’" (Angelino y Rosato, 2009, p. 150).

La identificación de las estructuras que determinan una ideología de la normalidad son clave para la reflexión de la discapacidad, conlleva a la presentación de los modelos/paradigmas existentes a la hora de posicionarse frente a esta temática, si bien no son los únicos, son antagónicos y permiten una clara identificación de lo que cada uno presenta y representa.

Estos modelos a los que se hace referencia son: el modelo rehabilitador y el modelo social de la discapacidad. El primero presenta una visión de la discapacidad basada y originada en lo biológico, en donde establece que la misma presenta una explicación científica y por tanto puede ser corregida mediante rehabilitación, sin identificar factores históricos explicativos para la comprensión de la misma. De esta manera, se plantea una visión basada en ver la discapacidad como una enfermedad, como una patología, sufrida y padecida por quien la presenta, ya que la discapacidad radica en los sujetos, en el cuerpo de los sujetos. Esta concepción rehabilitadora genera un convencimiento de que es necesario modificar cada situación que se aparte de la norma.

Como consecuencia de dichas suposiciones, la vida de una persona con discapacidad tiene un sentido, pero siempre supeditado a dicha rehabilitación, (...) será perseguida a través de ciertas herramientas, entre las que se destacan la intervención estatal en lo relativo a la asistencia pública, el trabajo protegido, la educación especial, y los tratamientos médicos y aplicación de avances científicos. (Palacios, 2008, p. 81).

En lo que respecta al modelo social, se plantea que esta forma de concebir la discapacidad parte de la base de que las causas que originan la discapacidad no se encuentran

en cuestiones biológicas del cuerpo. Sino que el origen de la discapacidad radica en la sociedad, en las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios adecuados y asegurar adecuadamente las necesidades de las personas en situación de discapacidad para que sean realmente tenidas en cuenta en la organización social. “La discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (Palacios, 2008, p. 123).

La perspectiva social sostiene que lo que pueda aportar a la sociedad cada persona está directamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia que se brinde desde la sociedad.

De este modo, si en el modelo rehabilitador la discapacidad es atribuida a una patología individual, en el modelo social se interpreta como el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que de un destino biológico ineludible. (Palacios, 2008, p. 123).

Este nuevo paradigma propone retomar las responsabilidades de la sociedad y su protagonismo en la construcción de la misma, y no centrarse en los sujetos y sus circunstancias.

El concepto de discapacidad desde la perspectiva social establece que la misma es construida socialmente, determinada por un contexto socio-histórico, una perspectiva social identifica a los sujetos en situación de discapacidad como sujetos de derecho buscando superar estas perspectivas desiguales que se siguen produciendo y reproduciendo en la sociedad.

Para comenzar con el análisis del propio concepto de discapacidad, es necesario estudiarlo etimológicamente:

La palabra discapacidad remite a la ‘falta de’ (dis) lo que se entiende como

capacidad en las sociedades modernas y, por ende, remite al sujeto y no a la sociedad. Esta forma de nombrar ya deja planteado un punto de partida disímil a la hora de conjugar formas y contenidos en torno al tema. (Ángulo, Díaz y Míguez, 2015, p. 15).

Al nombrar la discapacidad de esta forma se está avalando la interiorización de producciones y reproducciones de dinámicas desiguales. Es decir, centrando el propio nombre de la discapacidad en el sujeto se está dejando de lado la construcción social del concepto, se está reconociendo que la discapacidad no refiere a la sociedad, sino a las singularidades de cada persona.

Intentando superar lo que hay detrás de la etimología del concepto de *dis-capacidad* y con el objetivo de ubicar la problemática en la sociedad, desde el GEDIS se introduce la forma: *persona en situación de discapacidad*.

Ello en el entendido de que de esta manera, al menos, se puede ubicar la problemática en la sociedad, dado que esta es la que ubica a un otro en situación de algo, en este caso, de discapacidad. Pero es la sociedad la que ubica a un sujeto concreto en un lugar determinado, mediada por el afán clasificatorio y calificadorio de la ideología de la normalidad, que hunde sus raíces en las relaciones de poder sustancializadas en los cuerpos (en este caso, deficitarios). (Ángulo, Díaz y Míguez, 2015, p. 15).

De esta forma se propone pensar a la discapacidad como una producción social basada en términos de desigualdad que se producen y reproducen dentro de una sociedad. Pensándolo desde una lógica de la ideología de la normalidad, el trasfondo del concepto de *dis-capacidad*, de “falta de”, es también una forma de clasificación y producción de personas basado en un parámetro de normalidad único que se encuentra enmarcado en relaciones asimétricas y desiguales. Es decir, “(...) hablamos de un déficit construido (inventado) para

catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” del cuerpo Uno (único)” (Rosato y Angelino, 2009, p. 31).

Reflexionar desde una Ideología de la Normalidad en torno a la discapacidad, tomando posición desde un modelo social, en relación con la temática propuesta de Asistentes Personales en centros educativos, conlleva a una necesaria definición y reflexión en relación al concepto de Educación y la forma en que esta temática se vincula con este concepto. Para reflexionar acerca de esto, se utilizará el análisis teórico realizado por Rancière (2003) acerca de la educación tradicional y la educación emancipadora. El posicionamiento desde un modelo social de la discapacidad en términos de la educación implica transitar por la educación tradicional y por la educación desde una perspectiva emancipadora.

En el análisis acerca de la educación tradicional mencionado por el autor se introduce el concepto de *maestro atontador*, que sirve como ejemplo de a qué refiere la educación tradicional y cómo se puede vincular con las experiencias de las Asistentes Personales.

El atontador no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. (Rancière, 2003, p. 2).

Cuanto más conocimiento tiene este *maestro atontador*, más distancia plantea entre su saber y la ignorancia de los niños y las niñas con quienes trabaja. De esta forma, el maestro atontador centrará todos sus esfuerzos en transmitir sus conocimientos a los alumnos y las alumnas, y lo más importante para él será que el alumno o la alumna comprendan. Por lo tanto, los niños y las niñas emplearán su inteligencia en comprender, sabiendo que si no le explican, no pueden comprender por sí mismos y por sí mismas (Rancière, 2003).

Por otro lado, la educación emancipadora, propone la confianza, en el proceso de

aprendizaje del emancipado, el punto no es transmitir conocimientos sino confiar en las inteligencias de todo ser humano. “Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada” (Rancière, 2003, p. 5). El método del maestro emancipador no busca ser otro que el del propio alumno o el de la propia alumna, y la construcción propia del proceso de aprendizaje. El objetivo de la educación emancipadora es, entonces, preocuparse por que un niño o una niña pueda aprender por sí mismo o sí misma, no está en preocuparse por el contenido de lo que deben aprender.

De esta manera, se puede plantear el posicionamiento de este análisis desde el punto de vista de la educación emancipadora, y a su vez, se puede destacar un vínculo entre esta concepción de la educación y la perspectiva social de la discapacidad. Desde la concepción tradicional de la educación se marca una distancia entre la persona que educa y el niño o la niña, distancia que se profundiza cuando el niño o la niña se encuentra en situación de discapacidad, de la misma forma que desde el modelo médico. Mientras que desde la concepción emancipadora de la educación se plantea que esta distancia no existe, por lo que, desde una lectura de Derechos y desde un modelo social de la discapacidad, la educación es posible reflexionarla desde la perspectiva del autor en cuanto a la educación emancipadora.

El análisis de la discapacidad como concepto en vinculación con la ideología de la normalidad y la educación como espacio de reproducción de dicha ideología, hace necesario definir los conceptos de *Inclusión* e *integración*, tensionando su utilización casi como sinónimos.

El concepto de *integración* se define como el movimiento que tiene que hacer una persona para adaptarse a una estructura para que luego la estructura se adapte a ella (Angulo, Díaz y Míguez, 2015). En cambio, el concepto de *inclusión* refiere a la búsqueda de una estructura que prevea y que esté organizada para poder ser receptiva de las personas en

situación de discapacidad. Es decir, la inclusión busca superar la noción de desigualdad para que en los espacios cotidianos nadie quede excluido por estar en una situación de alteridad.

Por lo que, desde este proyecto se plantea que las propuestas existentes para los procesos educativos de niños y niñas en situación de discapacidad no se basan necesariamente en el concepto de inclusión, sino que la integración sigue siendo la base de estos procesos. Más allá de los niveles de acceso de estos niños y niñas a la educación formal y de la incorporación de la figura del Asistente Personal, es necesario analizar si efectivamente existen resultados en materia de inclusión en los procesos educativos para estos niños y estas niñas.

Este recorrido lleva a introducir el concepto de *educación inclusiva*, retomando las líneas de la educación emancipadora. Se comenzará analizando desde lo planteado por Wigdorovitz de Camilloni (2008), quien plantea que la definición tradicional de educación inclusiva refiere a un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos y alumnas, a través del crecimiento de la participación en el aprendizaje y la reducción de la exclusión dentro del ámbito educativo. Los procesos de educación inclusiva sólo pueden lograrse mediante un abanico concentrado de esfuerzos por ampliar la matrícula y mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades, para todas las personas, sin importar su edad, género, etnia, lengua, religión, opinión, o estatus social, cultural o económico.

La verdadera pregunta no es cómo incluir sino cómo abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes, caminos que no existen todavía y que puedan ser hallados y recorridos por los propios estudiantes. En este sentido, la inclusión debiera revisarse para todos los sujetos y no solamente para los excluidos, preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente. (Wigdorovitz de Camilloni, 2008, p. 8).

Estas discusiones llevan a reflexionar acerca de cómo generar procesos de inclusión en los sistemas educativos actuales. No solo se trata de buscar incrementar la cantidad o calidad de los recursos utilizados, sino que también buscar lograr una concepción de la educación que se asemeje a lo planteado anteriormente acerca de la educación emancipadora. Es decir, lograr una actitud en la cual jueguen un rol central cuestiones como el reconocimiento, la aceptación de las diferencias, y una reflexión continua sobre los procesos de educación inclusiva. Reflexionar sobre posibles ilusiones de inclusión que puedan enmascarar distintas formas de exclusión y extinguir diversidades que pueden enriquecer a los procesos de educación.

Por otro lado, Martinis (2015) aporta al debate la importancia de analizar políticamente los procesos de educación inclusiva. Entendiendo la politización de estos procesos como la necesidad de someter al análisis a las significaciones producidas desde el punto de vista de las relaciones de poder existentes en el ámbito educativo. Es decir, es necesario evaluar si las relaciones que se producen en el ámbito educativo generan más igualdad, o si por el contrario, reafirman las desigualdades existentes en la sociedad en función de qué lugar ocupa cada persona en estas relaciones del ámbito educativo (Martinis, 2015).

Es muy importante poder “observar los mecanismos a través de los cuales cotidianamente las instituciones educativas pueden operar reproduciendo y legitimando entre los mismos actores que las habitan estas desigualdades sociales profundas” (Martinis, 2015, p. 117). Es decir, en la búsqueda de procesos de educación inclusiva es necesario realizar un análisis de las relaciones que se producen dentro del ámbito educativo. Y en estas relaciones, se producen y se reproducen constantemente las simbologías establecidas por la Ideología de la Normalidad y el modelo rehabilitador de la discapacidad.

Las relaciones entre los distintos actores del ámbito educativo con los niños y las

niñas en situación de discapacidad, parten socialmente de una situación desigual, y de concepciones en muchas oportunidades biologicistas, medico centristas y se terminan generando así dinámicas desiguales, que producen y reproducen aspectos hegemónicos de la discapacidad. Es entonces, que una educación inclusiva involucra el repensar los vínculos educativos, cuestionando las jerarquías establecidas dentro del ámbito educativo.

### **B) Una mirada hacia la Educación inclusiva desde la interdisciplina y el Desarrollo**

El abordaje de la Educación Inclusiva de las personas en situación de discapacidad desde un modelo social con perspectiva de Derecho, ofrece la oportunidad de un abordaje desde el estudio del Desarrollo. El cual, implica una perspectiva interdisciplinaria frente a la problematización de las desigualdades presentes en las trayectorias de las personas en situación de discapacidad.

El análisis de esta temática permite en la mirada del Desarrollo la búsqueda de alternativas explicativas, introduciendo en el abordaje interdisciplinar una potencialidad, que se identifica no solo en el plano abstracto de la reflexión sino que también se materializó en el proceso de pasantía realizado.

Para introducir el concepto de interdisciplina se utilizará lo planteado por Sutz (2015) acerca del vínculo entre la coproducción y la interdisciplina. Plantea que la interdisciplina tiene que ver con la coproducción de conocimiento con un “otro” que se encuentra en otra parte. Basándose en el concepto planteado por Ostrom (1996) en el que define a la coproducción como un proceso en el cual los insumos utilizados para producir un bien o servicio resultan de la contribución de individuos que no se encuentran en la misma organización, llega a la conclusión de que la interdisciplina se trata de un proceso de coproducción de conocimiento. Pero, realizando la salvedad de que: “para coproducir hay

que dialogar y para dialogar hay que tener un lenguaje común, lo cual plantea un desafío mayor” (Sutz, 2015, p. 13). Este desafío mayor de la búsqueda por un lenguaje común fue también el desafío de la propia pasantía a la hora de conocer y empezar a manejar el marco teórico-metodológico de la investigación.

González Casanova (2017), plantea que el trabajo interdisciplinar se basa en la participación de especialistas de distintas disciplinas que se acercan entre sí, aprenden un lenguaje común, y hasta se especializan en un área común interdisciplinaria. La interdisciplina, a su vez, debe tomarse como una meta a la que llegar, pero también como una solución. Se trata de encontrar un lenguaje franco y distintos hábitos de comunicación real no inhibitorios que sean aptos para la colaboración cada vez más eficaz a la hora de diseñar proyectos e investigaciones, en los cuales las intersecciones de todas las disciplinas participantes se analicen en equipo (González Casanova, 2017). Es decir, para generar procesos de interdisciplina es necesario desarrollar y aplicar un marco conceptual compartido entre las disciplinas participantes, que integre teorías, conceptos y métodos de las distintas disciplinas, en lugar de trabajar en paralelo, se debe realizar un esfuerzo por colaborar entre sí, porque ahí se encuentra la riqueza de lo que puede generar la interdisciplina.

A su vez, la interdisciplina tiene una especial relevancia para el estudio del Desarrollo. Sutz (2015) realiza un análisis vinculando el concepto de Desarrollo planteado por Schumpeter ([1934] 2004) con el concepto de interdisciplina: “Joseph Schumpeter definía el Desarrollo económico como el llevar a cabo nuevas combinaciones de las cuales emerge la innovación como motor de transformación económica y social” (Sutz, 2015, p. 12). Con este análisis lo que se busca es vincular la importancia que tiene para el Desarrollo el esfuerzo por encontrar combinaciones disciplinares en el estudio de una temática. En este caso, se trata del esfuerzo por encontrar intersecciones disciplinares entre el estudio de la temática de la educación y la discapacidad con el estudio del Desarrollo, y a su vez, la

búsqueda por generar un nuevo campo de conocimiento entre todas las disciplinas.

El trabajo interdisciplinar en la pasantía fue una de las claves principales del proceso. El empezar a conocer y manejar el marco teórico del GEDIS y en particular del equipo de investigación en el que se participó fue un esfuerzo muy grande, y a su vez, fue una de las cuestiones más enriquecedoras del proceso. El participar de reuniones interdisciplinarias con profesionales de distintas áreas (Trabajo Social, Sociología, Educación, Ciencia Política) también generó instancias muy enriquecedoras para este proceso, más allá de implicar un esfuerzo muy importante por encontrar intersecciones interdisciplinarias. El tener la oportunidad de generar un aporte desde el estudio del Desarrollo también fue muy enriquecedor para todas las partes.

A la hora de analizar todas estas tensiones vinculadas a los procesos educativos de niños y niñas en situación de discapacidad y comprender la relevancia de lo interdisciplinar en esta temática es que se le da lugar al estudio del Desarrollo.

Para introducir el vínculo entre temática de la Educación Inclusiva y el Desarrollo, es importante mencionar que ésta se encuentra presente en la *Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030*, donde se plantea como objetivo el eliminar las disparidades en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza para personas en distintas situaciones de vulnerabilidad vinculadas al género, discapacidad y etnia (ONU, 2018).

No es posible pensar un proceso de Desarrollo sin prestar atención a las desigualdades presentes en el colectivo de personas en situación de discapacidad. Para realizar este análisis se parte de la base de que en la búsqueda por el Desarrollo, la búsqueda por la igualdad y la equidad siempre debe estar representada. Y en lo que refiere al ámbito educativo, partiendo de la base de que no es posible transformar completamente el sistema, la forma de buscar la igualdad debe ser mediante la búsqueda de procesos de educación inclusiva.

Max Neef (1993) presenta el concepto de *Desarrollo a escala humana*. Con él se busca orientar el estudio del Desarrollo hacia la forma en que una sociedad satisface las necesidades de cada persona, partiendo de la base de que las problemáticas vinculadas al estudio del Desarrollo son cada vez más complejas, por lo que no pueden ser atacadas de forma simple o reduccionista.

Si queremos definir o evaluar un medio en función de las necesidades humanas, no basta con comprender cuáles son las posibilidades que el medio pone a disposición de los grupos o de las personas para realizar sus necesidades. Es preciso examinar en qué medida el medio reprime, tolera o estimula que las posibilidades disponibles o dominantes sean recreadas y ensanchadas por los propios individuos o grupos que lo componen. (Max Neef et al, 1993, p. 50).

Al igual que desde el modelo social de la discapacidad, desde la teoría de Desarrollo a escala humana, se hace énfasis en cómo lo social incide en el medio que se utiliza para satisfacer una necesidad. Cobra sentido entonces, la reflexión de la discapacidad desde una perspectiva social, como base originaria y posibilitadora de todo proceso de cambio estructural, basada en la conquista de derechos, resaltando y protagonizando la relevancia social y colectiva, al igual que la perspectiva del Desarrollo. “Para una teoría crítica de la sociedad no basta especificar cuáles son los satisfactores y bienes económicos dominantes al interior de ella, sino presentarlos además como productos históricamente constituidos” (Max Neef et al, 1993, p. 52).

Estos satisfactores son los que definen la modalidad mediante la cual una sociedad enfrenta una necesidad; en ellos se puede incluir: “formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos, comportamientos y actitudes; todas en una tensión permanente entre consolidación y cambio” (Max Neef et al, 1993, p. 50). Por lo que desde este análisis se busca plantear que el

programa de Asistentes Personales y la búsqueda por la generación de procesos de educación inclusiva tiene que ser vista y evaluada como un satisfactor de una de las tantas necesidades complejas a la que se enfrenta el proceso Desarrollo del país.

Es importante entonces introducir la discusión acerca de cómo incide la desigualdad en distintos aspectos del proceso de Desarrollo. Lo cual da lugar a vincular la búsqueda por garantizar procesos de educación inclusiva como una búsqueda de eliminación de la privación de algunas libertades. El hecho de evaluar al Desarrollo desde una perspectiva de desigualdad de libertades, ofrece la oportunidad de abarcar multidimensionalmente el proceso:

El motivo por el que concebimos el “Desarrollo como libertad” no es tanto ordenar todos los Estados -o todos los escenarios posibles- y elaborar una “ordenación completa”, como llamar la atención sobre importantes aspectos del proceso de Desarrollo, cada uno de los cuales merece que nos fijemos en él. (Sen, 2000, p. 52).

No se busca plantear la existencia de un criterio de Desarrollo único, sino que desde esta perspectiva se logra analizar cada proceso de Desarrollo desde una visión multidimensional y teniendo en cuenta cada aspecto que hace a la cuestión, como en este caso, la desigualdad de libertades en lo que refiere a la educación de las personas en situación de discapacidad. En esta desigualdad se encuentra el que puede ser el fundamento central de este recorrido teórico. La desigualdad existente en la forma de acceder a la educación para los niños y las niñas en situación de discapacidad, lo cual evidencia la falta de libertades que les brinda el ámbito educativo. La constante producción y reproducción de dinámicas desiguales dentro del ámbito educativo genera una privación constante de libertades y también una privación constante de que existan oportunidades para aumentar esas libertades.

Tener más libertad para hacer las cosas que tenemos razones para valorar, 1) es importante por derecho propio para la libertad total de la persona y 2) es importante para aumentar las oportunidades de la persona para obtener resultados valiosos. (Sen, 2000, p. 35).

El análisis del Desarrollo desde este punto de vista invita a centrarse en cuáles son esas desigualdades que pueden impedir que una persona sea libre de aumentar sus oportunidades. En este caso, los niños y las niñas en situación de discapacidad se encuentran inmersos en un ámbito educativo que favorece constantemente a procesos de desigualdad que impiden la ampliación de sus libertades. Por lo que, partiendo de este punto de vista, los valiosos resultados que puede implicar la búsqueda por procesos de educación inclusiva, son también la forma en que se puede materializar la búsqueda por aumentar las libertades de los niños y las niñas en situación de discapacidad, y de esta manera, disminuir las desigualdades en las formas de acceso a la educación.

La Educación Inclusiva estudiada desde la multidimensionalidad del Desarrollo, ofrece la oportunidad de entender la relevancia que ésta debe tener para el proceso de cada país en la búsqueda por eliminar las disparidades existentes en el ámbito educativo. A su vez, ofrece también la oportunidad de entender la propia búsqueda por estos procesos de educación inclusiva como una cuestión compleja que es necesaria abordar desde el estudio del Desarrollo. Tal como se mencionó anteriormente, en *La Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030*, se introduce la importancia de lo educativo para el estudio del Desarrollo. Es por esto que a continuación se introducirá lo planteado en el objetivo N° 4 de la Agenda, donde se establecen distintas metas a cumplir para el año 2030 en lo que refiere, entre otras cosas, a la educación de calidad. Desde esta postura, la educación de calidad es: “la base para mejorar la vida de las personas y el Desarrollo sostenible” (ONU, 2018, p. 27).

En las metas n° 5 y n° 7 de este objetivo se hace explícita la relevancia del fomento de los procesos de educación inclusiva para el Desarrollo:

4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (ONU, 2018, p. 28).

4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el Desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el Desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al Desarrollo sostenible. (ONU, 2018, p. 29).

Esto marca que la búsqueda por superar las dinámicas desiguales existentes dentro del ámbito educativo tiene que estar dentro de la agenda del Desarrollo. Ya sea porque al basarse en una perspectiva de derechos, se parte de la base de que es fundamental garantizar el acceso y la educación de calidad para todas las personas, pero también porque la búsqueda de procesos de educación inclusiva debe verse como una forma de favorecer procesos de Desarrollo mediante el aumento de libertades y la disminución de desigualdades en distintos aspectos.

Por otra parte, también presenta relevancia poder comprender desde una perspectiva institucional del Desarrollo la temática de la discapacidad y la educación inclusiva. Para poder lograr procesos de educación inclusiva, se requiere que la propia institucionalidad sea tanto inclusiva como efectiva. El plantear derechos en un marco normativo no siempre

significa que efectivamente se logre ejercerlos. Es decir, existe una brecha entre el reconocimiento jurídico de las personas en situación de discapacidad y la materialización de sus derechos, y esto se evidencia en grandes inequidades que se han desarrollado en el documento.

Es importante entender que la falta de calidad institucional en todo lo que respecta a desigualdades sociales genera que las dinámicas desiguales más profundas se sigan reproduciendo. Es interesante traer a la discusión el concepto de *Institucionalidad Social* (CEPAL, 2019). La Institucionalidad Social refiere a las reglas de juego formales e informales que se utilizan para procesar y priorizar los problemas sociales (CEPAL, 2019).

Desde esta perspectiva se plantea que cuanto más desarrollada sea una institucionalidad social, mayor probabilidad habrá de alcanzar políticas sociales de calidad (efectivas, eficientes, sostenibles y transparentes), lo cual va de la mano con lo que se intenta alcanzar mediante el estudio de las instituciones desde el punto de vista del Desarrollo. Es decir, en lo que respecta a la temática de investigación de la pasantía, la calidad de la institucionalidad social referiría a la eficiencia con la que se debería implantar el programa de Asistentes Personales, teniendo en cuenta principalmente la forma en que incide el programa en los procesos educativos de niños y niñas en situación de discapacidad.

A modo de poder evaluar si una Institucionalidad Social es de calidad, según lo planteado por la CEPAL (2019), existen distintos componentes que van en esa sintonía: la existencia de una estrategia de largo plazo, la consideración de los enfoques de derecho y de género, la existencia de reglas claras y conocidas por todos los actores involucrados, la existencia de espacios de coordinación, el desarrollo de capacidades técnicas, la existencia de mecanismos de recolección y análisis de información confiable, la participación de actores sociales en la toma de decisiones y la incorporación de mecanismos de control y fiscalización.

Desde esta perspectiva institucional, una gestión integral de las políticas sociales es clave para obtener resultados eficientes al enfrentarse a problemas sociales con la complejidad que presenta la temática de la educación inclusiva para niños y niñas en situación de discapacidad. El problema de investigación estudiado es multifactorial en sus causas y también es multidimensional en sus expresiones, por lo que, desde esta perspectiva se busca plantear que es necesario que se aborde de manera estratégica e integral. Es clave plantearse el desafío de lograr que el trabajo de todos los actores involucrados se traduzca en mayores niveles de transversalización y de coordinación intersectorial, no en una fragmentación de la arquitectura institucional con políticas y programas muy dispersos y posiblemente inabarcables como lo que sucede en el programa de Asistentes Personales.

Teniendo en cuenta la relevancia de lo institucional en esta compleja temática, a continuación se presentarán los principales lineamientos del programa de Asistentes Personales y se profundizará en lo analizado en la pasantía acerca del discurso de las AP brindado en las entrevistas.

### **C) El programa de Asistentes Personales desde el discurso de los protagonistas.**

En el año 2015, mediante la implementación de la Ley N° 19.353 se pone en marcha el Sistema Nacional de Cuidados (SNIC) con el objetivo de satisfacer desde el Estado a distintas situaciones vinculadas a los cuidados que anteriormente recaían únicamente en el mercado o en las familias, mayoritariamente en las mujeres.

La presente ley tiene por objeto la promoción del desarrollo de la autonomía de las personas en situación de dependencia, su atención y asistencia, mediante la creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), como conjunto de acciones y medidas orientadas al diseño e implementación de políticas públicas que

constituyan un modelo solidario y corresponsable entre familias, Estado, comunidad y mercado. (IMPO, 2015).

Mediante la normativa, el Estado comienza a tomar un rol fundamental y protagónico en las tareas del cuidado, principalmente en tres áreas: infancia, discapacidad y vejez, focalizándose en situaciones de dependencia. Con la implementación del SNIC, lo que se buscó fue ubicar a los cuidados en la órbita de lo público, intentando no recaer siempre en el cuidado familiar realizado por las mujeres.

Los objetivos centrales del programa giran en torno a promover: la autonomía de las personas en situación de dependencia, la coordinación entre prestadores públicos y privados, la optimización de recursos humanos, materiales y financieros, la capacitación y regularización del personal de cuidados, y la integración del concepto de corresponsabilidad de género (IMPO, 2019).

Se trata de una política que apunta a la equiparación frente a grandes procesos de desigualdad, principalmente género y pobreza, por lo que es una oportunidad para la reflexión desde una perspectiva del Desarrollo que permita la problematización de la temática.

Las políticas de cuidados ponen sobre la mesa la problematización del ejercicio de los cuidados como una responsabilidad colectiva, no solo vista desde la esfera de lo familiar, recayendo en las mujeres. Mediante la implementación del programa, en la búsqueda por aumentar la autonomía de las personas en situación de dependencia, también se está buscando que el ejercicio del cuidado de las personas en situación de dependencia no recaiga solo en las familias, y por tanto, no recaiga solo en las mujeres. El ver esta política desde la perspectiva del Desarrollo implica también introducir a la discusión la temática de la desigualdad de género. Murguialday (2000), trae al debate un análisis acerca de la relación entre las cuestiones vinculadas al género y el Desarrollo, entendiendo la lucha de las mujeres

como necesidades para el Desarrollo. “Diferenciar claramente la condición y posición de las mujeres en un contexto determinado permite comprender más ampliamente los efectos de las políticas de Desarrollo” (Murguialday, 2000, p. 3). Es decir, la búsqueda por una distribución más equitativa de los cuidados en el hogar, tiene que ser también una necesidad para la búsqueda de procesos de Desarrollo.

Por otra parte, la implementación de este programa también pone sobre la mesa la relevancia de la desigualdad socioeconómica a la hora de atender necesidades básicas vinculadas al cuidado. El hecho de que la atención de estas necesidades quede únicamente en manos de las familias y del mercado evidencia las dificultades que genera en este aspecto la desigualdad socioeconómica. Este programa permite reducir la desigualdad en el acceso a los cuidados, y en este caso, en el acceso a la asistencia personal en el ámbito educativo. Visto desde una perspectiva del Desarrollo, el poder acceder desde la esfera del Estado a los cuidados, puede permitir la ampliación de libertades económicas de las familias en situaciones de vulnerabilidad o dependencia socioeconómica. Esto debido a que el dinero y el tiempo que se invertiría en los cuidados, si estos fuesen únicamente resueltos desde el ámbito familiar y mercantil, se vuelven sumamente menores cuando el Estado interviene.

Continuando con el análisis del programa, un concepto que adquiere una central relevancia es el de *autonomía*. Tal como se planteó anteriormente, una de las bases del SNIC, y específicamente del programa de AP, es la promoción de procesos de autonomía para las personas en situación de dependencia. Lo cual lleva a la necesidad de introducir un análisis acerca de por qué es tan importante este concepto desde una perspectiva social de la discapacidad.

Angulo, Díaz y Míguez (2015) plantean un análisis al respecto del concepto de autonomía, y su relación con el reconocimiento. Se plantea que promover la autonomía implica intervenir a través de la ampliación de derechos y de la participación activa de las

personas en la concreción de las actividades de su vida cotidiana. En el caso de estos niños y niñas, los distintos agentes que participan de su proceso de sociabilidad juegan un rol importante en el reconocimiento de las posibilidades y límites del otro. Es decir, mientras que este vínculo preste su respectiva atención al reconocimiento de las diferencias, los derechos de los niños y las niñas se verán respetados, pero si el vínculo no se basa en el respeto de las diferencias, puede existir una tendencia a la sobreprotección por parte de las Asistentes Personales, generando una situación en la que se piensa, se siente y se decide por el niño o por la niña.

Para continuar con este análisis es necesario definir el concepto de Asistente Personal según las bases de este programa para poder entender en qué marco surgen las divergencias vinculadas al rol de las AP. Para ello, se presentará lo planteado en el artículo 6 del decreto N° 214/014, con el cual se implementó este programa:

Se considera Asistente Personal a aquella persona capacitada que en forma directa y personal presta el servicio de asistir al beneficiario en la realización de las actividades básicas de la vida diaria, o la realiza cuando por su situación no puede éste ejecutarlas por sí mismo. (IMPO, 2014).

Se desprende de la propuesta del programa (MIDES, 2014) que las tareas son determinadas por el o la beneficiario o beneficiaria del programa, y consisten en actividades que apoyen la satisfacción de las necesidades básicas de la vida diaria, como: levantarse de la cama, facilitar la higiene, el vestido, la alimentación, la movilización y el desplazamiento, el trabajo, el estudio, y la recreación, entre otras. Es importante mencionar que estas tareas no pueden suplir intervenciones profesionales.

Según el artículo 4 del decreto, se considera beneficiario o beneficiaria del programa a la persona que perciba pensión por invalidez por discapacidad severa del Banco de Previsión Social (BPS), que resida en su domicilio particular, y que por razones vinculadas a

la falta o pérdida de autonomía física, psíquica o intelectual, cuente con mayor necesidad de asistencia para realizar actividades básicas de la vida diaria mencionadas anteriormente.

Al haber planteado cuáles son, según la normativa, las tareas específicas que deberían cumplir las Asistentes Personales y cuál debería ser su rol, surgen las primeras tensiones con algunas de las situaciones que se fueron mencionando a lo largo de las entrevistas realizadas en el marco de la pasantía. El retomar las voces de las protagonistas dice desde dónde se aborda la problematización de la temática, por lo que es sustancial en este momento de reflexión poder retomar sus discursos.

Es por esto, que a continuación se pasarán a mencionar y analizar algunas de estas situaciones que se repitieron en la mayoría de las entrevistas realizadas, y que también fueron los insumos a partir de los cuales se realizó el informe de sistematización de datos en la pasantía.

Resulta interesante destacar algunas situaciones que se vinculan a la diferencia existente entre lo planteado anteriormente en la normativa del programa de Asistentes Personales con lo que se menciona en las entrevistas a las Asistentes acerca de su rol y las tareas realizadas.

De esta forma, se destaca en primer lugar, la gran cantidad de Asistentes Personales que comentaron que su rol está más vinculado al acompañamiento terapéutico, o que sus tareas están más vinculadas a la parte educativa del niño o de la niña por sobre las tareas vinculadas a la promoción de autonomía en las necesidades básicas del niño o de la niña.

Yo en realidad entiendo Asistente Personal como más amplio, en esto de acompañar. (...) en mi experiencia, si bien fui contratada como Asistente Personal de BPS, el rol era más de acompañante terapéutica en la escuela. Que creo que es distinto a un Asistente Personal que es más desde el cuidado de la persona, como más integral que lo que yo hacía, que era más como un apoyo psicopedagógico,

emocional. (Entrevista N° 10, realizada en Noviembre de 2020).

En esta cita se explicita lo poco claro del rol que están desarrollando las AP dentro del ámbito educativo. Tal como se mencionó en los párrafos anteriores al presentar la normativa del programa, en ningún momento lo educativo aparece mencionado, por lo tanto el rol que terminan desarrollando las AP es uno muy distinto al mencionado en la normativa. Y aparte de existir esta distancia con lo normativo, también existe una distancia entre lo planteado en las entrevistas, debido que hubo una gran variedad de respuestas, todas muy diversas, en lo referido al rol a cumplir en su trabajo. Es importante de todas formas destacar, que esto que se está trayendo en esta cita fue algo que se repitió en varias ocasiones, y la concepción de la asistencia personal vista como acompañamiento terapéutico fue mencionada en más de una oportunidad.

Esto da lugar a analizar también la formación que se les brinda a las AP. Para poder trabajar como AP, es necesario realizar un curso obligatorio, este es el único requisito de formación específica que se pide para que las AP puedan trabajar en centros educativos: “Formación para trabajar en centros educativos no hay. (...) Capacitación no hay: ni para trabajar con infancias, ni con adolescencias, ni mucho menos con centros educativos” (Entrevista N° 3, realizada en Octubre de 2020).

El contenido de la formación está enfocado en el cuidado del adulto mayor, y no se identifican herramientas para poder desempeñar el rol con niños y niñas dentro de centros educativos. En las quince entrevistas realizadas se mencionó esta crítica hacia la formación que se les brinda a las AP.

Se identifica una tercera situación que se vincula a la falta de espacios de supervisión. Espacios que puedan brindar contención, apoyo, orientaciones en la tarea a desarrollar. No se cuenta con un apoyo interinstitucional más allá de los centros educativos o las familias, no se tiene a quién acudir, no se cuenta con un protocolo de actuación para trabajar con niños y

niñas, ni tampoco se cuenta con mecanismos de control que evalúen cómo se está trabajando.

Tiene muy poco apoyo, es muy poco el apoyo que hay. En todo sentido, al permitir que gente que no está preparada trabaje, ahí ya es el primer escalón. Y después, como te digo, en la escuela yo me siento muy apoyada, pero en otros lugares no. He trabajado en escuelas que es como que no te siguen, si lo que vos estás haciendo está bien o no, entonces es como que tal vez no están muy interiorizados con el tema. (Entrevista N° 9, realizada en Noviembre de 2020).

Esto también da lugar a presentar una nueva línea de análisis en el discurso de las AP, la *precariedad laboral*. Acerca de esto, Míguez (2017) retomando a Godoy (2005), plantea que más allá de los avances de los marcos normativos en torno al trabajo, el mundo actual del capital y la lógica del mercado, en conjunto con la desregulación del Estado, sigue generando situaciones en que se producen procesos de precarización de las condiciones laborales. Entre algunos elementos que hacen a esta situación se destacan: la flexibilización de los contratos, la inespecificidad de las funciones, y los pocos conocimientos para la realización de una tarea.

La singularidad que se presenta en el desarrollo de la tarea de AP en centros Educativos se encuentra estrechamente relacionada con algunas de las cuestiones mencionadas en el párrafo anterior, específicamente con la inespecificidad de funciones, los pocos conocimientos para la realización de las tareas y la flexibilización de los contratos.

En lo que respecta a la inespecificidad de funciones, esto siempre privilegia a la familia que contrata o al centro educativo, en el sentido de que es el trabajador el que debe adaptarse a esta situación, porque de lo contrario puede perder su empleo. Y en lo que respecta a la falta de conocimientos para la realización de las tareas, esto puede terminar produciendo una situación muy precaria para las trabajadoras debido a que “cualquier persona podría ocupar su lugar”. Sumando a todas estas cuestiones está el hecho de que el

patrón de las AP termina siendo la familia del niño o de la niña con la que trabajan. Los arreglos se terminan coordinando con ellos, y teniendo en cuenta la falta de control existente, puertas adentro de una casa pueden generarse situaciones muy inseguras para las AP en la búsqueda de conservar su trabajo.

Yo en un principio, al ser todo por BPS, yo todavía no estoy habilitada, por lo que conlleva a que estas horas trabajadas me las paga su mamá de su bolsillo. (Entrevista N° 1 realizada en Octubre de 2020).

Se da una situación similar pero con las maestras o las directoras en los centros educativos, debido a que ante una problemática con ellas no hay a quién acudir, o incluso las AP deben seguir trabajando en un centro a pesar de que el clima no es el mejor, o a pesar de que la maestra o la directora no quiera que trabaje allí. A modo de ejemplo, dentro de las entrevistas realizadas aparecen situaciones como: no poder realizar ninguna tarea dentro del aula porque la directora no lo permitía, o tener que renunciar a un trabajo por discusiones con una integrante de la familia del niño o de la niña, entre otras.

La nena que yo asisto en la mañana grita mucho, es una niña que se frustra, y grita que es impresionante. Entonces la directora se cansó y fue a gritarme dentro del salón, que estaban todos los alumnos, y me grito y me dijo que la sacara para afuera porque a ella le molestaban los gritos. (...) Me parece que mi deber es que el niño se concentre dentro del salón, no sacarla cada vez que ella grita. (...) Me faltó el respeto a mi, le faltó a la niña que yo asistía, y más a los otros niños. Y me decidí ir porque me parecía que no era lo correcto. (Entrevista N° 11, realizada en Diciembre de 2020).

Se necesita un poco más de control, porque nosotras en realidad no tenemos quién sepa si vamos a trabajar, si no vamos a trabajar, si cumplimos con el horario, o

sea, todo depende de nosotras y del arreglo que hagamos con la familia, porque nosotras arreglamos el horario con ellos, pero después nadie controla nada. (Entrevista N° 15, realizada en Diciembre de 2020).

Estas situaciones de precariedad laboral también deben entenderse como relevantes para el punto de vista del Desarrollo. Principalmente en cuanto a la situación de *inseguridad social* (Castel, 2010) que ésta genera. La existencia de una sensación de inseguridad social refiere al: “efecto de un desfase entre una expectativa socialmente construida de protecciones y las capacidades efectivas de una sociedad dada para ponerlas en funcionamiento” (Castel, 2010, p. 6). Vinculando este concepto con la realidad de las AP, se puede decir que más allá de la existencia de distintas reglamentaciones y protecciones, el contexto laboral de las Asistentes pone en evidencia una situación real de inseguridad social. Lo cual también se vincula directamente con el estudio del Desarrollo, debido a la forma en que la precariedad laboral permite reproducir y avalar estas dinámicas desiguales dentro del mercado de trabajo. Lo cual también puede verse como una situación de vulnerabilidad de las libertades constante para las Asistentes. Y a su vez, también termina siendo otro factor por el cual el programa no logra desarrollarse de la mejor manera y continúa reproduciendo las dinámicas desiguales en las que ya se encuentra inmerso institucionalmente.

Más allá de que en la normativa de este programa en ningún momento se menciona al ámbito educativo, tal como se vió a lo largo de las entrevistas realizadas, las AP se encuentran desarrollando un rol sumamente vinculado a la educación de los niños y de las niñas con los y las que trabajan. Por lo tanto, las situaciones mencionadas llevan a poner en discusión acerca de cuál puede ser el aporte del programa, viéndolo como una posible herramienta en la búsqueda de procesos de educación inclusiva para niños y niñas en situación de discapacidad.

Es por esto que se retoman los discursos que ponen en discusión el posible aporte de

las AP a los procesos de educación inclusiva de los niños y niñas con los y las que trabajan.

Hay escuelas que tienen 20 alumnos por clase, y si hay un niño discapacitado, la maestra no le puede prestar la atención que debería prestarle las cuatro horas de clase. Entonces eso lo hace la Asistente, porque la maestra puede decir: "Bueno, vamos a escribir la serie del 1 al 10", pero se tiene que sentar con la niña, o con el niño, y teniendo 20 alumnos más es imposible, y eso es el apoyo del Asistente. (Entrevista N° 14, realizada en Diciembre 2020).

Se destaca entonces la importancia de las AP en el espacio áulico, en donde en muchas oportunidades las maestras sienten no poder ofrecer las atenciones necesarias en la especificidad de cada niño o niña, exponiendo de esta forma a las Asistentes a realizar tareas que no deberían de tener que realizar.

Se identifica también como potencialidad del rol la permanencia de las y los niños y niñas en los espacios educativos, ya que se ha perpetuado en el discurso y en las acciones la imposibilidad de concurrir si no contaban con una Asistente Personal, discurso y acción que no presenta sustento en ningún marco normativo, no obstante, se identifica en la cotidianeidad de las familias y de las y los niños y niñas en situación de discapacidad, y es entonces que nuevamente el rol de la Asistente Personal en el contexto señalado retoma total relevancia.

Él empezó a ir a la escuela desde que tiene Asistente porque en ninguna escuela lo aceptaron, no pudo ingresar en ninguna escuela. (Entrevista N° 15, realizada en Diciembre de 2020).

Surge el cuestionamiento de si el rol de las Asistentes Personales en realidad termina estando en que *sea más llevadero* el día a día de los centros educativos -concepto que muchas veces apareció en las entrevistas-, o si realmente puede vincularse a la búsqueda de

procesos de educación inclusiva. Es decir, en muchas situaciones las AP terminan trabajando con un niño o una niña para calmarlo cuando hace “rabieta”, o para que el niño o la niña no distorsione tanto la clase, para que pueda estar sentado o sentada las cuatro horas igual que sus compañeros, etc., entonces ahí surge la pregunta de si realmente se puede buscar procesos de educación inclusiva mediante esta política en esta situación.

Ayuda al individuo a hacerle la vida más liviana, más llevadera, en el ámbito escolar. (Entrevista N° 4, realizada en Octubre de 2020).

Yo creo que es por cuando en un momento de crisis, o algo de eso, alguien lo tiene que controlar, que tampoco una maestra en ese momento no lo puede controlar porque tiene más niños todavía. Entonces como que el rol que cumple el Asistente Personal, para mí es controlar al chiquilín. (Entrevista N° 10, realizada en Noviembre de 2020).

En realidad si pasaba esto de que él hacía rabieta que duraban muchos minutos, y era una cuestión de pegarle a todo el mundo, de no parar de llorar, y para mí la metodología era como contenerlo y que se exprese. Pero obviamente que yo entiendo que eso en la escuela generaba una complicación (...) En algún momento me plantearon en el colegio que me fuera a la casa. (Entrevista N° 10, realizada en Noviembre de 2020).

El concepto de hacer más llevadero el día a día todo lo explicitado en estas citas, junto con el conocimiento de cuáles son las tareas a desarrollar por las propias AP, lleva a reflexionar acerca de que su rol termina estando permeado por una perspectiva *integracionista* de la discapacidad. Es decir, el posicionamiento de las AP puede terminar siendo el de ayudar al niño o a la niña, rehabilitarlo o rehabilitarla, lograr que cambie algunas actitudes o comportamientos para que pueda estar sentado o sentada dentro de la clase. A

pesar de que esta pueda no ser la intención de la AP, o a pesar de que el objetivo del programa no es su incidencia en el plano educativo, es importante analizar la forma en que termina incidiendo esta política en los distintos aspectos que hacen a la educación inclusiva.

De esta forma, puede surgir la idea de que la función que en este momento están desarrollando las Asistentes Personales está más asociada al concepto de integración que al concepto de inclusión, y el concepto de integración está estrechamente vinculado al modelo médico de la discapacidad. Es decir, teniendo en cuenta que la función de la AP, en la normativa no debería ser educativa, en la realidad empírica, su función termina estando más asociada al concepto de integración que al de inclusión. Un rol vinculado a intentar lograr que cada niño y cada niña se adapte al sistema que rige dentro de cada clase, generalmente no se busca cambiar la dinámica de la clase para que ese niño o niña con el o la que trabaja la Asistente pueda sentirse realmente incluido o incluida. Lo que el programa dice que tienen que hacer las AP, lo que las AP incorporan y asumen como tareas a hacer, lo que las escuelas, aulas y maestras les piden hacer y lo que terminan haciendo, cae en un paradigma de corte integracionista, pero que a su vez se desdibuja de su sentido inicial.

La inserción de las AP en los centros educativos y el desarrollo de las tareas identificadas en los discursos que vienen señalando, dan lugar a la necesidad de comprender desde qué perspectiva se está trabajando, sin lugar a dudas construyendo procesos de integración que conlleva la adaptación de las y los niños en situación de discapacidad a los espacios que transitan, desde una perspectiva de educación tradicional que reproduce perspectivas rehabilitadoras, biologicistas de la discapacidad.

Según lo obtenido en las entrevistas, el rol de las Asistentes Personales dentro del aula, salvo en excepciones, suele estar más vinculado al concepto de educación tradicional y al concepto del maestro atontador. Y quizás la explicación se vincule con lo planteado anteriormente acerca de que las Asistentes Personales entrevistadas principalmente se

posicionaron desde el modelo médico de la discapacidad.

Porque vos podés tener un chico con una psicopatía, uno con TEA, uno con síndrome de Down. Entonces, el niño al que yo asisto, de acuerdo al nivel que hay hoy de clase, es el que va “atrás” por decirlo de alguna manera. Entonces siempre hay como una adecuación rápida, puntual, bajada en el momento a tierra. Pero bueno: "él no puede esto, pero vos con estos materiales tratá de que haga esto". (Entrevista N° 2, realizada en Octubre de 2020).

Yo trato de concentrar al niño a hacer todo lo que hacen los demás. Tratar de que él haga todo lo mismo que hacen los demás. (Entrevista N° 11, realizada en Diciembre de 2020).

Dirigirlos. Estos nenes con los que trabajo, uno tiene TEA, el otro tiene déficit atencional, hiperactividad. Necesitan todo el tiempo estar bajándolos a tierra, ayudarlos a que se involucren, a que aprendan a hacer amigos, a ser más sociables. A veces a ellos les cuesta, entonces yo voy hacia los otros chiquilines, a los neurotípicos, y les hablo: "vamos a invitar a "fulanito" a jugar". En la clase también ayudarlo (Entrevista N° 4, realizada en Octubre de 2020).

Lo planteado en las entrevistas, y específicamente en estas citas destacadas, dió cuenta en cierta forma de una educación basada en la transmisión de conocimientos, vinculada a lo anteriormente desarrollado acerca del concepto de educación tradicional. Principalmente en relación al concepto de maestro ignorante, por la importante distancia que se marca con respecto a los niños y las niñas con los y las que trabajan las AP.

Con este análisis lo que se busca es poder referenciar las situaciones en que la falta de preparación institucional del programa también incide directamente en la forma en que se desarrolla e interfiere el programa en el contexto educativo de los niños y niñas en situación

de discapacidad.

Es necesario alguien que pueda ser como un nexo entre esa escuela -que todavía no está 100% adaptada- y ese niño que necesita estar adaptado. (Entrevista N° 3, realizada en Octubre de 2020).

Yo lo que entiendo es eso: ayudar al niño. En lo que ellos no son capaces de realizar. (Entrevista N° 8, realizada en Noviembre de 2020).

Estas citas siguen haciendo referencia al vínculo con la educación tradicional y con el modelo médico de la discapacidad, y de cierta forma, también ayudan a entender la distancia a la que se encuentra el desarrollo de este programa con la búsqueda de procesos de educación inclusiva, y por tanto, también con la búsqueda de procesos que favorezcan la disminución de la desigualdad en las formas de acceso a la educación. Al destacarlas no se está buscando analizar específicamente el trabajo de las AP, porque se parte de la base de que el objetivo del programa no está en lo educativo, sino que se intenta evidenciar las situaciones en que la falta de Desarrollo institucional de este programa incide directamente en los procesos educativos de los niños y las niñas en situación de discapacidad que cuentan con Asistentes Personales.

Por tanto, para concluir este apartado, es importante repasar las distintas situaciones que a lo largo del mismo evidenciaron la imposibilidad de este programa por promover procesos que favorezcan la disminución de desigualdades en las formas de acceso al ámbito educativo para los niños y las niñas en situación de discapacidad.

De esta forma, es importante volver a destacar la distancia entre la normativa y la realidad empírica de la definición del Rol que deben cumplir las AP. Por otro lado, también es necesario volver a hacer referencia a la falta de formación con la que cuentan las Asistentes para trabajar en un ámbito educativo y con niños y niñas en situación de

discapacidad. Por otro lado, también se hizo explícita la falta de un apoyo institucional y de mecanismos de control que les permita a las AP poder desarrollar su trabajo de una mejor manera. Lo cual también se vincula con la situación de precariedad laboral que incide directamente en una situación de inseguridad constante que, por supuesto, también perjudica la forma en que las AP pueden desarrollar su trabajo. Y por último, se evidenciaron las situaciones en que la relación educativa de las AP con los niños y las niñas con los y las que trabajan se encuentra permeada por perspectivas médicas de la discapacidad y perspectivas tradicionales de la educación.

#### **D) Reflexiones preliminares**

A modo de cierre de esta presentación de los conocimientos y análisis adquiridos a lo largo de esta pasantía, resulta interesante realizar un pequeño desglose de algunas reflexiones personales preliminares que se desprenden lo analizado, principalmente en lo referido al programa de Asistentes Personales y a su vínculo con los conceptos de discapacidad, educación, educación inclusiva y Desarrollo.

En un primer lugar, en lo que respecta al análisis más universal de la temática y a su vínculo con el programa, la forma en que se está llevando a cabo esta política se encuentra muy alejada de lo planteado desde el modelo social de la discapacidad y también se aleja del concepto de emancipación de la educación y de la educación inclusiva. Este programa no tiene como objetivo la participación en el ámbito educativo, y a pesar de esto, termina jugando un rol central en la educación de los niños y de las niñas en situación de discapacidad, por lo tanto, es necesario analizar y discutir este programa también desde el punto de vista educativo.

Por otra parte, es necesario también mencionar la importancia y la potencialidad que tiene esta política para el Desarrollo. Principalmente en lo referido a la forma en que incide este programa directamente en distintos aspectos de la desigualdad. Principalmente mediante el aumento de libertades en una gran cantidad de aspectos, como lo es el género, la pobreza y la desigualdad en el acceso a la educación. Pero en la búsqueda por acercar esta política hacia la educación inclusiva, es necesario revisar los propios fundamentos del programa y la forma en que se posiciona el mismo frente a la discapacidad y a la educación.

En lo que respecta a la temática de investigación más específica y al análisis del discurso de las AP realizado en el último apartado, se llega a la reflexión de que lo institucional es fundamental para que una política de estas características pueda lograr resultados en una temática tan compleja como lo es la discapacidad y la educación inclusiva. Tal como se analizó a lo largo de este informe, existe una diferencia muy importante entre el plano normativo y el plano del trabajo diario de las AP. Por lo tanto, si ya desde la normativa no se está preparado, si desde la propia normativa en ningún momento se menciona el ámbito educativo, esta política por sí sola no va a poder generar procesos de educación inclusiva para niños y niñas en situación de discapacidad, aunque sí puede tener la potencialidad para hacerlo.

#### **4) Evaluación del proceso**

El proceso realizado en la pasantía fue un proceso muy enriquecedor en distintos aspectos. El haber tenido la oportunidad de conocer y hacer propio el marco teórico de esta investigación fue una parte fundamental. El haber tenido la posibilidad de participar en un espacio interdisciplinar y el haber compartido con profesionales de distintas áreas, permitió un crecimiento personal y vocacional muy importante. A su vez, el haber podido conocer

desde dentro un proyecto de investigación de esta magnitud generó que este proceso sea una experiencia de aprendizaje constante. También fue sumamente enriquecedora en el sentido de poder encontrar un lugar donde aportar una visión propia del estudio del Desarrollo, y de esta forma, fue fundamental para poder comenzar a entender cómo posicionarse desde esta disciplina en el ámbito profesional.

En lo que respecta al GEDIS, en primer lugar agradecerle por el espacio, la oportunidad, el apoyo y el seguimiento. En segundo lugar, agradecerle por la autonomía y la confianza brindada en todo momento. Confianza y autonomía para conseguir los contactos, para realizar las entrevistas, para participar de cada una de las reuniones y también a la hora de acceder a toda la información y documentación necesaria para realizar la pasantía. Sin dudas que todo lo enriquecedor del proceso realizado se sustenta en la apertura que tuvo el GEDIS para recibir esta pasantía y para apoyar cada instancia del proceso.

A modo de evaluación del proceso realizado dentro del grupo, en primer lugar es fundamental destacar la magnitud de lo metodológico dentro de la investigación. A lo largo de la investigación se utilizaron, y se siguen utilizando, una gran variedad de métodos mixtos para acercarse de la mejor forma a la complejidad de la temática estudiada. Acerca de esto, se destaca la gran capacidad logística y la vocación de todo el equipo para poder coordinar un proyecto de investigación tan grande, con tantos métodos y con tantas personas participando del mismo. A su vez, es necesario también destacar la forma en que en cada reunión, en cada decisión, lo teórico toma una relevancia fundamental, demostrando constantemente el rol que juega y el esfuerzo que implica el posicionarse desde una perspectiva social de la discapacidad.

A modo de recomendación para el equipo, el proceso realizado podría haberse visto aún más enriquecido teniendo reuniones de forma más periódica y con menor distancia entre ellas. Es importante mencionar que estas reuniones fueron realizadas en un marco de

emergencia sanitaria, lo cual obviamente condicionó mucho la dinámica y la periodicidad de las mismas.

Por otro lado, es importante también detenerse a evaluar la dificultad que implicó lo metodológico en este proceso. Más allá del aprendizaje que este esfuerzo generó, el enfrentarse por primera vez a tener que conseguir tantos contactos y a realizar y desgrabar tantas entrevistas fue una experiencia muy difícil y requirió de mucho esfuerzo personal.

A su vez, también es importante referenciar el esfuerzo que implicó poder vincular la temática trabajada en la pasantía con el estudio del Desarrollo, tanto a lo largo del proceso de pasantía como también en el proceso de redacción del presente informe. Esfuerzo que se justifica por dos razones. Por un lado, por la falta de experiencia del GEDIS de trabajar con estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo, y por otro lado, por falta de teoría de la propia Licenciatura con respecto a temáticas vinculadas a la discapacidad, a la educación o a la educación inclusiva.

Más allá de esto, a modo de reflexión personal, esta experiencia permitió poder vincular dos grandes intereses: el Desarrollo y la Educación Inclusiva. Tal como se mencionó, este proceso fue muy enriquecedor en muchos sentidos, pero en particular, el tener la oportunidad de empezar a conocer cómo trabajar desde la perspectiva del Desarrollo en un grupo interdisciplinar fue un aspecto profundamente valioso. Y por otra parte, también fue profundamente valioso el haber podido hacer propio un bagaje teórico tan importante acerca de la temática de la discapacidad y la educación inclusiva. Lo cual permitió encontrar un posicionamiento personal sobre esta temática y poder también empezar a encontrar la intersección de esta perspectiva con el estudio del Desarrollo.

## 5) Referencias bibliográficas

Alvarez, T.; Angulo, S.; Míguez, MN.; Sánchez, L. (2017). *La educación especial y lo especial de la educación en Uruguay*. En: Cunha dos Santos Fernandes, AP. (Coord.). Educação Especial. Cidadania, Memoria, Historia. Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará. p. 18-37.

Álvarez, T. (2011). *Educación Popular y discapacidad... un puente en construcción*. Monografía de Grado. Montevideo: F.H.C.E.-UdelaR.

Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.

ANEP. (2021). *Nomenclatura de Educación Pública Especial 2021*. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/listado-escuelas-publicas/>

Angelino, A.; Ferrante, C., Míguez, MN., Yarza, A. (2020). *Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina*. En: Pérez, B.; Sosa, L.; Yarza, A. Estudios Críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina. Buenos Aires: UNAM-CLACSO.

Angelino, MA., Rosato, A. (Coords). (2009). *discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Carmona Rodriguez, M. A. (2004) *Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela*. Revista Ped, 25(73).

Castel, Robert (2010). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?*. Buenos Aires:

Manantial.

Chango, L. (2001). *Una escuela para todos. Estudio de caso sobre la inclusión de un niño con Síndrome de Down en la educación formal*. Montevideo: Quijotes.

Díaz, X. Godoy, L. y Stecher, A. (2005). *Significados de trabajo, identidad y ciudadanía. La experiencia de hombres y mujeres en el mercado laboral flexible*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de la Mujer.

GEDIS. (2021). Página web. Montevideo: FCS. Archivo: <https://cienciassociales.edu.uy/departamento-de-trabajo-social/investigacion/gedis/>

GEDIS. (2018). *Propuesta GEDIS Grupo I+D*. Montevideo: CSIC. (mimeo).

Gonzalez Casanova, Pablo (2017). *Interdisciplina y complejidad*. En: Las nuevas ciencias y las humanidades. Barcelona . Anthropos.

IMPO. (2014). Decreto 214/014: Impo. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/sistemadecuidados/>

IMPO. (2015). Ley 19.353: Creación del Sistema Nacional de Cuidados. Montevideo: Impo. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>

IMPO. (2019). La ley en tu lenguaje. Montevideo: Impo. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/sistemadecuidados/>

Licenciatura en Desarrollo (2019). *Normas de la Licenciatura en Desarrollo*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Disponible en: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/01/Normas-de-la-LED.pdf>

Martínez, R. (ed.). (2019). *Institucionalidad social en América Latina y el Caribe*, Libros de la CEPAL, N° 146 (LC/PUB.2017/14-P/Rev.1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). En: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42061/7/S1900424\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42061/7/S1900424_es.pdf)

Martinis, P. (2015). *Infancia y educación: pensar la relación educativa*. En: *Dossier: Infancia y educación*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, Vol. 25, Núm 1. Tandil, Argentina.

Max Neef, Manfred, Elizalde, Antonio y Hopenhayn, Martín (1993) *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan. Cap. II: Desarrollo y necesidades humanas.

Míguez, MN., Angulo, S., Díaz, Sh. (2015). *Infancia y discapacidad. Una mirada desde las Ciencias Sociales en clave de derechos*. Montevideo: Unicef. En: [https://www.researchgate.net/publication/284464573\\_Infancia\\_y\\_discapacidad\\_una\\_mirada\\_desde\\_las\\_Ciencias\\_Sociales\\_en\\_clave\\_de\\_derechos](https://www.researchgate.net/publication/284464573_Infancia_y_discapacidad_una_mirada_desde_las_Ciencias_Sociales_en_clave_de_derechos)

Míguez, MN. (2017). *Cuidados en el Uruguay : entre subjetividades y objetividades en el primer año de implementación del Programa de Asistentes Personales*. Estudios Sociológicos Editora.

Ministerio de Desarrollo Social - Dirección Nacional de Políticas Sociales. (2014). *Cuidados como Sistema. Propuesta para un modelo solidario y responsable de cuidados en Uruguay*. Montevideo: MIDES.

Murguialday, Clara (2000). *Intereses y necesidades de género*. En: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona: Icaria y Hegoa.

Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago. En: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. CERMI, Madrid. En: <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3624/El%20modelo%20social%20de%20%20disc%20apacidad.pdf?sequence=1&rd=0031515995027202>

Ostrom, E. (1996). *Crossing the Great Divide: Coproduction, Synergy and Development*. World Development, vol. 24, n.º 6: 1073-1087.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Schumpeter, J. ([1934] 2004) *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Nueva York, Tenth printing.

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta. Barcelona.

Sutz Y. (2015). Prólogo en: *Encuentros sobre interdisciplina*. Coordinadoras: Bianca Vienni, Paula Cruz, Lorena Repetto, Clara von Sanden, Andrea Lorieto, Verónica Fernández. Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República, Uruguay. Ediciones Trilce.

Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. En: *Dossiê: Inclusão nas Instituições Educativas*. Vol. 2, Núm 1.