

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**  
**Tesis Licenciatura en Trabajo Social**

**Distintas formas de enseñar, distintas formas de  
aprender.**

**Manuela Torres**  
Tutora: Sofía Angulo

**2021**

## Agradecimientos

*Me encuentro escribiendo esta página dejando para lo último lo más importante y no puedo creer que ya me encuentre acá, en el 2014 esto parecía muy muy lejano y a medida que pasaron los años parecía cada vez más complejo llegar, tanto ha pasado en este tiempo...*

*No quiero dejar de agradecer a la casa de estudios que hoy me está permitiendo entregar este documento, si no fuera una educación pública y gratuita, era impensable obtener un título. Pero como verán a lo largo del documento, siento que hay muchas cosas por cambiar en el sistema educativo en general, por lo que tampoco puedo dejar pasar que lo institucional también puso muchas trancas en mi proceso, lo cual por gracia pude sobrellevar y superar.*

*Gracias a mi padre por ser un gran soporte durante toda la carrera, por impulsarme a ser cada vez mejor, por exigirme pero sin hacerme sentir mal cuando algo se complicaba, gracias pa, sin vos esto no hubiese sido posible.*

*Gracias a mi madre por las horas de trasnoche que me acompañó cuando tenía que estudiar o preparar un documento, gracias por prenderme la estufa, por despertarme temprano y en la siesta... gracias ma por no dejarme bajonear.*

*Gracias a mis hermanas, y hermanos por preguntar lo justo y necesario sobre la carrera, por evitar la pregunta “¿y? ¿cuánto te falta para terminar?” sabiendo que es de las peores preguntas que te pueden hacer... ¡gracias por todo!*

*Gracias especiales a mi esposo, increíble ¿no?, gracias por estar siempre, por darme para adelante, por no juzgarme, y por creer en mí cuando ni yo lo hacía. Gracias por impulsarme a más siempre... ¡GRACIAS!*

*Gracias a mis compañeras de carrera, a mis amigas, a todes, pero en especial gracias a Lucía, por sentarte al lado mio para que se me destrabe la idea, por cocinarme cuando no podía, por leer párrafos que no tenían sentido para mi y reorientarme...*

*Gracias a las maestras y estudiantes que dedicaron su tiempo para que esta monografía pueda ser realizada.*

*Gracias a Sofía, mi tutora, por darme para adelante cuando veía que estaba a nada de rendirme, gracias por tu paciencia, y tu comprensión en todo el proceso, gracias por hacer que con este último paso haya sentido nuevamente amor por la carrera y casi casi hacer que olvide todas las trabas anteriores en estos años...*

*Por último, pero el agradecimiento más importante para mí.... “Cómo no he de agradecerte...”*

## INDICE

<b>1. INTRODUCCION .....</b>	<b>4</b>
<b>2. ANTECEDENTES.....</b>	<b>5</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>8</b>
<b>4. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>17</b>
<b>5. METODOLOGÍA .....</b>	<b>17</b>
<b>6. ANÁLISIS.....</b>	<b>19</b>
6.1. ¿Qué generan las que enseñan: Inclusión, integración o socialización? .....	19
6.2 ¿Cómo se nombra lo que se desconoce? .....	23
6.3 Distintas formas de enseñar.....	25
6.4 ¿Qué se les enseña a las que enseñan? .....	29
6.5 Cuando lo “desconocido” se empieza a conocer.....	32
6.6 Lo que se espera de las familias en las Escuelas .....	34
6.7 ¿Qué buscan los que aprenden? .....	35
<b>7. CONCLUSIONES FINALES.....</b>	<b>38</b>
<b>8. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>41</b>
<b>9. ANEXOS</b>	

## 1. INTRODUCCIÓN

Con el presente documento se constituye la Monografía Final de Grado, la cual se encuentra enmarcada dentro de los requisitos para el egreso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Esta investigación buscará conocer las distintas formas de trabajo que utilizan las/los maestras/os para con las/los estudiantes en situación de Discapacidad.

La elección del tema a investigar surge a raíz de las prácticas pre profesionales de quien escribe, las cuales estuvieron vinculadas a la temática de Discapacidad y se llevaron a cabo en centros educativos públicos. En ese tiempo se lograron escuchar diversos discursos docentes donde predominaba una expresión: “no se cómo trabajar con él/ella”, refiriéndose a algún/a estudiante en situación de Discapacidad. A partir de esta frase se despierta un interés por conocer más sobre esta problemática que los/las docentes manifiestan, siendo una demanda bastante recurrente recibir formación para lograr la inclusión de los/las estudiantes.

Es relevante conocer desde las Ciencias Sociales el trasfondo de las percepciones de maestras y estudiantes en situación de Discapacidad, respecto a las formas de trabajo en el aula, dado que esto aporta al pienso de la propia Educación inclusiva. Para lograrlo, en esta monografía se posicionará desde el concepto de Discapacidad como construcción social, que muchas veces limita y condiciona a las personas que se encuentran en esa situación, y se verá a la Educación como herramienta fundamental para deconstruir estas condiciones. Entonces, entendiendo que la búsqueda de una sociedad más inclusiva es responsabilidad de todos y todas, es que se buscará con esta investigación problematizar las diversas formas de enseñar que las/los maestras/os utilizan, y el impacto que éstas formas tienen en los/as propios/as estudiantes. Se cree que esa problematización aportará elementos significativos que podrían ayudar a la comprensión del problema, e invitar al pienso colectivo sobre la propia formación en magisterio, las demandas de los actores involucrados y el impacto que puede tener en relación a la inclusión.

Este trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera: la primera parte está compuesta por los antecedentes y la consecuente revisión bibliográfica sobre los conceptos que transversalizan el problema; la segunda parte cuenta con la pregunta de investigación, objetivos, y el diseño metodológico. Por último, se establece el análisis de los resultados y las conclusiones.

## 2. ANTECEDENTES

Con el cometido de elaborar esta monografía final, se realizó una búsqueda de antecedentes nacionales que se encuentran vinculados a la temática elegida para esta investigación. A raíz de esto, se logra ver que hay diversas investigaciones que relacionan la Educación Inclusiva y la Discapacidad en Uruguay. Los documentos fueron seleccionados de acuerdo a lo que de distinta manera, cada uno aportó para el pensamiento y la elaboración de esta monografía.

En primer lugar, se destaca la monografía de grado de la Trabajadora Social Quintero Pérez (2019) la cual se denomina “La implementación del protocolo de actuación para personas con discapacidad en los centros educativos.” Como objetivo general se plantea “Indagar acerca de la implementación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas comunes, específicamente en la escuela n° 143 ubicada en la ciudad de Paso de los Toros, Departamento de Tacuarembó.” (p.7). En sus conclusiones refiere a que “Entre las grandes dificultades que plantean las entrevistadas para promover una educación inclusiva se encuentra la carencia de recursos materiales y pedagógicos para el trabajo diario como también la falta de formación docente y de infraestructura.” (p. 51). Este documento es de especial relevancia porque uno de los puntos que trabaja es la relevancia que las maestras entrevistadas le dan a su formación y a la estructura de los centros escolares como factores significativos para la inclusión de los/as estudiantes en situación de Discapacidad.

En segundo lugar, se selecciona la monografía de grado de la Socióloga Bosco Ximeno (2018), denominada “Maestras, miradas para incluir: percepción de las maestras sobre la inclusión educativa”. Su objetivo general es “indagar en la perspectiva y las representaciones de las maestras en el proceso de inclusión educativa.” (p. 3) En sus conclusiones se desarrolla una información importante:

“de los relatos de las maestras se desprenden fallas en el funcionamiento de los dispositivos organizativos y de apoyo a la inclusión. Esto provoca sentimientos de soledad y temor frente a situaciones desconocidas y desborde en el manejo de las demandas cotidianas. Por otra parte, algunas maestras sienten que no tienen los elementos formativos necesarios para responder a las necesidades de los niños.” (Bosco Ximeno, 2018, p. 47)

Aquí trae a colación los sentires de las maestras al enfrentarse con falta de herramientas para el trabajo con los/as estudiantes en situación de Discapacidad. De este documento, se destaca el aporte hacia el pienso en cuanto a la formación en magisterio respecto a la Discapacidad.

En tercer lugar, se hace referencia a la investigación realizada por quien escribe y sus compañeras (Persíncula, Otton, Silva y Torres (2019) en el segundo año del Proyecto Integral “Cuidado Humano, Derechos e Inclusión social.” Se denomina “Percepciones sobre la trayectoria educativa de estudiantes, comprendidos en Régimen de Inclusión; en UTU Cerro, UTU Lavalleja y UTU Colón, en el período 2019.” Se buscó en ese trabajo, conocer sobre la información que tenían los/as estudiantes junto a sus familias sobre el “Régimen de Inclusión” que era utilizado en UTU. En sus reflexiones finales se destaca la importancia de conocer las realidades de los/as estudiantes en situación de Discapacidad en los centros educativos y sus propias vivencias. Mediante esta investigación se despierta el interés por la vinculación de la Educación Inclusiva y la Discapacidad, además de continuar en la búsqueda de distintas percepciones, por lo que en esta oportunidad el énfasis estuvo en las maestras.

En cuarto lugar, se destaca la monografía de grado de la Trabajadora Social Sosa Mesa (2018) la cual se denomina “Procesos de educación inclusiva de niños/as con Síndrome de Down en Montevideo.” Su objetivo general fue “analizar los procesos de educación inclusiva de niños y niñas con Síndrome de Down en Montevideo.” (p.4). Por medio de esta monografía se afirma la relevancia de tomar en cuenta las voces de los propios actores involucrados en el sistema educativo, a la vez que presenta autores como Martinis (2017), y Nuñez (1999) para el desarrollo del concepto Educación, que se considera aportan de manera significativa en el marco teórico de este documento.

Por último, se hará referencia a la monografía de grado de la Trabajadora Social Algaré Valdez (2019) la cual se denomina “Cuerpo y corporalidad en la discapacidad: reflexiones en torno a la construcción de un proyecto de vida”. Esta monografía tiene como objetivo general “Conocer las determinaciones y mediaciones en los procesos de tensiones existentes entre la construcción de cuerpo, y de discapacidad en el proceso de construcción del proyecto de vida de una persona con discapacidad.” (p.1). En sus conclusiones se menciona la importancia de entender a la educación como la herramienta que permite construir un proyecto de vida, por lo que afirma que limitar su acceso es una “agresión” a los propios derechos. “Si desde la educación no se dan oportunidades, no se otorga igualdad.

¿dónde se potencian las capacidades sino es en la educación? ¿Cómo se amplía el campo de los posibles?” (Algaré Valdez, 2019, p. 52). Resultaron muy interesantes los aportes de esta monografía, ya que permitió focalizar el interés en la Educación de los/as estudiantes en situación de Discapacidad. Principalmente desde el lugar que ocupan las maestras como parte de las herramientas que pueden brindar oportunidades.

Son variados y abundantes los recursos teóricos que hay sobre la temática, tanto nacionales como internacionales, sin embargo los antecedentes aquí presentados fueron seleccionados por lo que cada uno pudo aportar al pienso de este documento y teniendo en cuenta la similitud que éstos presentan en cuanto a la estructura esperada en una monografía de grado en la Facultad de Ciencias Sociales.

### 3. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, es de interés conocer y adentrarse al concepto de Educación que se entiende fundamental a los efectos de esta monografía. La Educación, desde la modernidad, fue entendida como un proceso que contribuye a la transmisión de la cultura, las/los maestras/os deberían transmitir un saber que ellos/as tenían y que otros/as desconocían. Desde la modernidad y la visión sobre la relación educativa que allí se concretó, se consolidó en el imaginario social un principio en cuanto a la Educación: la misma comenzaría a ser idealizada en cuanto institución que lograría generar “igualdad” entre los sujetos. “Este principio es propio de una tradición pedagógica liberal, afín a no reconocer más diferencias entre los sujetos que las que surgen de sus naturales ‘aptitudes’ y ‘potencialidades’” (Martinis, 2015, p. 106).

En el caso uruguayo, a medida que se iba consolidando el estado de bienestar en las primeras décadas del siglo XX, se fue instaurando con mayor peso este principio. El proceso educativo en la modernidad, fue basado en la idea de “homogeneización social”, se sostenía que todos/as lograrían el acceso a la Educación y con ella a todos los valores y saberes que en ese momento eran considerados “valiosos”. Sin importar que cada singularidad partiría de lugares distintos, tanto económicos, sociales como culturales (Martinis, 2015). No obstante, Martinis y Falkin (2017) sostendrán que la falta de una “discursividad pedagógica” clara y explícita en los distintos ámbitos que se relacionan con lo educativo, como lo socio-político y jurídico, hace que se presenten grandes dificultades a la hora de materializar esta concepción. En relación a esta “discursividad pedagógica” los autores desarrollan dos posturas que problematizan lo que un sistema educativo puede producir. Una de las posturas entiende a la Educación y a sus instituciones como transformadoras de la sociedad, mediante la posibilidad de acceder a un conjunto de saberes y “pautas de conducta”. Y la otra, la verá dentro de sociedades capitalistas como una forma de reproducción de las estructuras sociales inmersas en la desigualdad (Martinis y Falkin, 2017).

La primera postura se relaciona con un discurso pedagógico moderno, en el cual se consolidó entre las décadas del cuarenta y cincuenta del siglo XIX la identidad de los sistemas educativos en América Latina. Se entendía entonces a la Educación como la base del “progreso” de las sociedades, mediante la posibilidad de que todos/as pudieran acceder a los valores y saberes de la modernidad. Busca así “construir sociedad” por medio de la inclusión

de todos/as bajo una misma cultura. Surgen bajo este discurso los diversos pares dicotómicos que hoy son tan naturalizados, por ejemplo normal/anormal, incapaz/capaz, entre otros; todos remitiendo en definitiva a la oposición entre ignorancia y Educación. (Martinis y Falkin, 2017)

Continuando con el desarrollo de Martinis y Falkin (2017), sostienen que a partir de la década de 1960 comienza a tener mayor peso la segunda postura. Se empieza a considerar una crisis en la Educación, que se encuentra vinculada al propio comienzo de crisis en los estados de bienestar. La Educación comienza a encontrarse frente a dos problemáticas, por un lado no logra encontrar la manera de responder a la demanda creciente de los sectores históricamente excluidos que buscan acceder al sistema educativo formal; y por otro lado, se divisa un mayor logro educativo por parte de los/as estudiantes, pero no se materializa en la posibilidad de un “ascenso social”. Por lo tanto surge así el discurso académico que visualiza a la Educación como reproductora de las relaciones sociales de producción.

“Esta disyuntiva aún permea fuertemente a los actores de la Educación, quienes tienden a asumir alguno de los polos de la misma, aunque sus elaboraciones ya no asuman con plena conciencia las perspectivas ideológicas que sostienen a ambas posturas” (Martinis y Falkin, 2017, p. 21). Lo que según los autores conlleva a una de las principales dificultades en la actualidad sobre el debate educativo en Uruguay.

Es importante considerar las distintas funciones que se le adjudican al sistema educativo, con el fin de entender en definitiva las distintas políticas destinadas a la Educación. El sistema educativo puede distribuir conocimiento científico, junto con habilidades vinculadas a lo lingüístico, cognitivo, tecnológico y formas de socialización. Puede contribuir a la estamentalización social y su legitimación por medio de distribución y creación de ideologías. De acuerdo con estas tres funciones, el sistema logra transformar y/o reproducir la sociedad. Si bien se considera que es importante entender la capacidad transformadora y reproductora del sistema, se destaca que tiene mayor relevancia comprender en beneficio de cuáles sectores sociales y con qué características el sistema educativo cumple estas funciones (Braslavsky, citada en Martinis y Falkin, 2017).

En Uruguay se ha mostrado mediante distintas investigaciones (Cepal, 1990; ANEP, 2005; ANEP, 2014. Referenciado en Martinis y Falkin, 2017, p. 22) que hay una estrecha relación entre el “resultado educativo” que logran los/as estudiantes y la clase social a la que se los relaciona. Por lo tanto, el “resultado educativo” de los y las estudiantes, ha generado a

nivel de los diversos actores que se relacionan con lo educativo una postura determinante: el fracaso o logro de los y las estudiantes tienen que ver con el contexto en el que se encuentran, la situación económica de sus familias, si presentan o no una “deficiencia”, el nivel educativo de sus padres/madres, entre otros. Se les atribuye exclusivamente a los/as estudiantes y su entorno la responsabilidad de sus resultados académicos. A raíz de esta postura, se ha generado en las últimas décadas una perspectiva dentro del sistema educativo donde se “desconfía” de la propia capacidad de los/as estudiantes que pertenecen mayormente a sectores populares. Influyendo directamente el accionar de los actores con poder de toma de decisión dentro del sistema educativo. Por lo que esta perspectiva es “una forma de legitimar la desigualdad de resultados educativos eximiendo fuertemente a los actores de la Educación y a las políticas públicas en su conjunto de las responsabilidades que les competen” (Martinis y Falkin, 2017, p. 23)

La Educación será entendida como un proceso de transmisión, donde las personas adultas se encargarán de que generaciones nuevas puedan acceder al “mundo humano”. Esta transmisión será incompleta, ya que las nuevas generaciones también generarán nuevos contenidos, a los que las generaciones adultas deberán adaptarse. Las nuevas generaciones tendrán sus propias búsquedas y producciones, basándose generalmente en los contenidos que las generaciones adultas le brindaron (Nuñez, 1999).

Se entenderá en este trabajo que todos/as los/as niños/as y adolescentes pueden ser aceptados como “sujetos de la Educación” (Nuñez, 1999), generando así la posibilidad de que no sean condicionados/as por el propio sistema educativo de acuerdo a su contexto social y/o cultural, o sus “características” (Martinis y Falkin, 2017). Haciendo énfasis en lo anterior, es que particularmente se trabajará en este documento con las diversas singularidades de los/as estudiantes o “sujetos de la educación”, que históricamente han sido condicionados/as en la relación educativa por sus “características” personales: los y las niñas en situación de Discapacidad.

Se definirá la categoría Discapacidad desde el “modelo social” que describe la autora Agustina Palacios (2008). Este concepto entendido como una construcción social, está formado por distintos factores sociales que limitan significativamente a las personas que se encuentran “por fuera” de lo que se considera “la norma”, a vivir una vida en sociedad (Palacios, 2008). Desde este “modelo social”, las causas que originan a la Discapacidad no tienen que ver con algo divino, ni científico, sino que son sociales, esto quiere decir que

aunque la persona tenga “deficiencias”, lo que hace que se encuentre en situación de Discapacidad “es el resultado de una sociedad que no se encuentra preparada ni diseñada para hacer frente a las necesidades de todos y todas, sino solo de determinadas personas, que — casualmente— son consideradas personas estándar” (Palacios, 2008, p. 32).

Es necesario aquí diferenciar los conceptos de “deficiencia” y “Discapacidad”, ambos en distintas instancias se ven relacionados constantemente, casi como una relación “sine qua non”, si se cuenta con una “deficiencia”, es una “persona con Discapacidad”. Sin embargo, se puede estar en una situación sin estar en la otra. Desde el “modelo social”, se entiende que contar con una “deficiencia” y/o “Discapacidad” puede ser algo meramente transitorio y no necesariamente darse a la misma vez (Miguez Passada, 2012). El concepto de “déficit” refiere a la particularidad de un sujeto, entendiendo que un cuerpo presenta una “ausencia” en base a una lógica de “cuerpos normales”. Sin embargo, la Discapacidad refiere a un concepto que se construye desde la propia sociedad sobre cada persona en particular, personas que quedarán bajo etiquetas que excluyen, “infantilizan”, y determinan así en materia de derechos una gran desigualdad. (Angulo, Diaz y Miguez, 2015)

Por su parte, se entiende al concepto de Discapacidad como una construcción social, que se encuentra vinculada estrechamente con una desigualdad fundamentada en el par dicotómico “normal-anormal” al que ya se ha hecho referencia en este documento, y el cual la autora Palacios (2008) refiere cuando explicita que las personas en situación de Discapacidad quedan “por fuera” de lo que es considerado socialmente como “personas estándar”.

Se utiliza el término “personas en situación de Discapacidad”, ya que con esta “forma de nombrar” se hace hincapié en el peso social que tiene el concepto de Discapacidad, esto es, ubicar la propia problemática en la sociedad y no en el sujeto. Las “formas de nombrar” son fundamentales dentro de la profesión del Trabajo Social, y es por ello que se hará tanto énfasis en el cuidado de la terminología que en este trabajo se utilizará para con los y las estudiantes y demás actores, ya que

(...) en el propio acto de nombrar se conjuga toda una concepción: se produce un reconocimiento al hacer presente a los sujetos, pero a la vez el modo en que se los nombra define el lugar del Otro, ofreciendo las condiciones en que se establecerá la propia intervención profesional (Cazzaniga, 2005, p. 4).

Cuando se le denomina a una persona como “discapacitada” o “incapaz” o con “capacidades diferentes”, se desconoce así su “alteridad”, y se lo descalifica, se lo intenta reubicar lo más cercano posible a una situación de “normalidad” (Miguez Passada, 2012). Las personas en situación de Discapacidad van construyendo su identidad a partir de ser ubicados en una “alteridad excluyente” por ser “diferentes” de acuerdo a una idea social de “normalidad”. Cuando se etiqueta a alguien como “diferente” se lo deja “por fuera”, se le quitan las posibilidades de desarrollar sus propias capacidades y las que pueda adquirir (Miguez Passada, 2012).

Para que la persona en situación de Discapacidad, no quede “por fuera”, se debe apuntar a una sociedad inclusiva, abierta, que contemple y respete la diversidad de todas/os, que sea accesible en lo conceptual y material, que tenga presente por sobre todo, que los derechos humanos son propios de cada persona, más allá de la situación en la que se encuentre. Por otro lado, una sociedad integradora (se vuelve aquí a hacer énfasis en los conceptos, que cargan con ellos una fuerte ideología que se concreta en medio de la vida cotidiana de las personas) tendrá como trasfondo una fuerte idea del “otro diferente”, en el cual esa persona deberá adaptarse al medio que lo rodea (un medio hegemónico, pensado para “personas estándar”) siendo así la propia persona la que determine si queda excluida o no (Miguez Passada, 2012).

Se entiende que la inclusión mantiene una notoria diferencia con integración (al igual que los conceptos de “déficit” y “Discapacidad”), cuando en diversos discursos estatales o académicos son referenciadas como sinónimos. Por un lado, la inclusión tendrá en cuenta que la desigualdad deberá ser superada desde el propio sistema para que las personas no queden “por fuera” de espacios de la vida cotidiana por haber sido adjudicados con una “alteridad” que no le era propia. La integración por otro lado, buscará rehabilitar a las personas, éstas deberán modificar su propio ser, sentir y estar para poder “amoldarse” a una “normalidad hegemónica” (Angulo et. al, 2015). Nuevamente en esta diferenciación se logra ver un término que deposita la responsabilidad en lo social, y otro que adjudica esta responsabilidad a la propia singularidad de cada uno/a. Mediante la inclusión se tomará en cuenta la diversidad y se la respetará.

Si se tiene presente la diferenciación antes desarrollada entre los conceptos de integración e inclusión, es necesario recalcar la separación que las propias políticas que son aplicadas en diversos países de la región, incluyendo Uruguay, realizan frente a los/as

estudiantes en situación de Discapacidad. Si bien, apuntan en lo abstracto a un proceso de inclusión generando políticas que promuevan la participación y permanencia de los/las estudiantes en “escuelas comunes”, la mayoría de ellos/as se encuentran vinculados/as a “escuelas especiales”, generando así también una exclusión (Blanco, 2006), ya que continúan poniendo el énfasis en las características singulares.

Desde la perspectiva de la inclusión, se le deberá poner el foco al propio sistema educativo y no a las “características personales” de cada estudiante. Que los/as estudiantes “progresen” o no dentro de la currícula escolar, dependerá en mayor medida del tipo de oportunidades y apoyos que desde la propia institución se le pueda brindar. Entonces si docentes de una institución educativa, se posicionan desde una mirada inclusiva, podrán entender la singularidad de cada niño/a, buscando las diversas alternativas que puedan modificar la currícula con el fin de incluir a estos/as estudiantes. Por otro lado, si las instituciones son menos “flexibles” en cuanto a sus contenidos y formas de educar podrán de alguna manera condicionar la propia singularidad de los/as estudiantes.

Se entenderá entonces que desde una postura inclusiva, algunos de los factores que determinan que una persona acceda, permanezca y aprenda en las escuelas serán: “La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias” (Blanco, 2006, p. 6) y no la individualidad de cada uno/a. Blanco (2006) plantea que desde una idea de inclusión se podrá ver toda la diversidad de singularidades, y no solamente poner el foco en las personas en situación de Discapacidad o con “déficit”. Esto quiere decir que se entiende a todo/as los/as estudiantes con diferentes habilidades, formas de aprender, y formas de ser. No sólo necesitan una adaptación del sistema educativo aquellos/as que mantengan un diagnóstico médico que así lo indique. Se tendrá en cuenta en este proceso las particularidades educativas de todos/as los/as estudiantes.

Ahora bien, ¿cómo se puede conjugar estas concepciones y materializarlas en una propuesta real de “Educación inclusiva” para todas/os las/os estudiantes? Una propuesta muy interesante es la que propone el Centro de Tecnología Especial Aplicada<sup>1</sup> (CAST, por sus siglas en inglés): El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

---

<sup>1</sup> Las tecnologías son importantes para el desarrollo de este Diseño, sin embargo no se considera algo arbitrario, pudiendo utilizarlas a favor del aprendizaje o no.

En primera instancia, el objetivo del CAST era orientar a las y los estudiantes en situación de discapacidad a adaptarse o “ajustarse” a una currícula “común” para todas y todos. Sin embargo, con el correr de los años el Centro reconoció que esta mirada era muy “limitada” respecto a la temática. Identificaron que era importante reflexionar respecto al papel que cumple el entorno a la hora de determinar a quienes considera o no “discapacitados”. Por este motivo a fines de los años 80, comienzan a cuestionarse si quizás no era la propia currícula quien “incapacitaba” a los y las estudiantes (CAST, 2011). Concluyen entonces que:

“el peso de la adaptación debe recaer en primer lugar sobre el currículum y no sobre el estudiante. Puesto que la mayoría de los currículos no se pueden adaptar a las diferencias individuales, tenemos que reconocer que son dichos currículos, y no los estudiantes, los que están “discapacitados”. Por tanto, debemos “arreglar” currículos y no estudiantes” (CAST, 2011, p. 1)

Surge así el DUA, como una forma de enseñar que contempla las singularidades de todos y todas las estudiantes, viendo más allá de un diagnóstico que etiqueta a una persona en una situación puntual. Sus principios contemplan más que la mera estructura del edificio permitiendo accesibilidad a los y las estudiantes, sino que se centrará en la posibilidad de acceder a todos los aspectos del aprendizaje (CAST, 2011). Para esto buscará una flexibilización de la currícula, ya que entienden las diversas singularidades de las/os estudiantes como la norma general y no como una excepción. Pues cuando las currículas son pensadas de forma inflexible, entendiendo a la media estudiantil como un/a estudiante con similares características, que aprende de cierta manera y se comporta de cierta manera, no logran su cometido. “Estos currículos fracasan en el intento de proporcionar a todos los estudiantes oportunidades justas y equitativas para aprender, ya que excluyen a aquellos con distintas capacidades, conocimientos previos y motivaciones, que no se corresponden con el criterio ilusorio de ‘promedio’” (CAST, 2011, p. 3)

Desde este Diseño se entenderá a la educación como un medio para empoderar a los sujetos, pudiendo dominar nuevos conocimientos y contenidos pero también puedan dominar su propio proceso de aprendizaje. Esto es que “aprendices noveles” pasen a ser “aprendices expertos”, estos serían: “personas que quieren aprender, que saben cómo aprender estratégicamente y que, desde un estilo propio altamente flexible y personalizado, están bien preparadas para el aprendizaje a lo largo de la vida” (CAST, 2011, p. 2). Con el fin de

empoderar a los/as estudiantes y convertirlos en “aprendices expertos”, el DUA cuenta con tres principios fundamentales que orientan a los y las docentes a modificar sus formas de enseñar. Mediante estos principios, los y las docentes tendrán la posibilidad de modificar sus formas de enseñar, flexibilizando las currículas que se encuentran históricamente pensadas para “personas estándar”.

El primer principio es “proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje)” (CAST, 2011, p. 3). Se busca así lograr abordar las diversas singularidades en cuanto a las formas de percibir y comprender la información presentada. Por ejemplo una persona sorda o ciega necesita de distintos recursos para percibir la información brindada, al igual que una persona que logra comprender de manera más fácil y efectiva una información que sea presentada por medios audiovisuales y no tal vez escritos simplemente, aún sin un diagnóstico. Por lo tanto, no hay un único medio que sirva para todos y todas, es necesario que los y las docentes, presenten múltiples opciones a la hora de plasmar la información.

El segundo principio es “proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje)” (CAST, 2011, p. 3). Los y las estudiantes tienen diferentes formas de expresar sus conocimientos, para algunos/as puede ser más fácil expresarse de manera escrita, otros/as de manera oral, o ambas. También es probable que en una materia como matemáticas, los símbolos no sean tan fáciles de comprender para unos/as. Se deberá buscar alternativas y/o aclaraciones que permitan comprender el porqué de ese símbolo y su significado.

El tercer principio es “proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje)” (CAST, 2011, p. 4). Lo emocional y las motivaciones son cruciales para el proceso de aprendizaje, y en la singularidad de cada uno/a esto los/las diferencia. Para algunos/as es más emocionante y motivador una propuesta espontánea y renovada cada vez, y para otros/as es necesario un proceso más rutinario, ya que ésta espontaneidad puede generar miedo o incertidumbre.

Estos principios no buscan ser una “receta” a seguir, ya que se volvería más rígido, sino que buscan orientar en las distintas cuestiones a tener en cuenta como docentes para poder incluir así a todos/as los/as estudiantes, sin cosificar a una persona por sus condiciones o características.

Finalmente, es posible sostener que la Educación, en líneas muy generales, deberá ser entendida como una forma de compartir conocimientos y así empoderar sujetos en su vida. La

Educación deberá entonces incluir a todos y todas, siendo o no niños/as en situación de Discapacidad. Sin embargo, se entiende que los/as niños/as en situación de Discapacidad han sido históricamente excluidos/as del sistema, por lo que se hará énfasis en esta población en particular y en las diversas formas de enseñar que los y las docentes tienen para con ellos/as, contribuyendo (o no) en su proceso de inclusión.

#### **4.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:**

- ¿Cómo las/los maestras/os de Educación primaria pública en la ciudad de Tarariras abordan el trabajo con las/los estudiantes en situación de Discapacidad y con qué herramientas cuentan desde su propia perspectiva a nivel de formación profesional?

#### **4.2 OBJETIVO GENERAL:**

- Analizar y comprender las formas de trabajo de las maestras en Educación Primaria respecto a estudiantes en situación de Discapacidad, en la ciudad de Tarariras, Colonia, Uruguay.

#### **4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar de qué manera la formación en magisterio impacta en las formas de trabajo con estudiantes en situación de Discapacidad.
- Identificar similitudes y diferencias entre maestras respecto al trabajo con estudiantes en situación de Discapacidad.
- Conocer la perspectiva de las/los propias/os estudiantes en situación de Discapacidad respecto a las formas de trabajo de las maestras para con ellas/os.

### **5. METODOLOGÍA**

La metodología a utilizar en esta monografía será cualitativa, ya que permite generar conocimiento nuevo y tener una mirada con mayor detalle sobre las distintas metodologías de enseñanza de las/los docentes en Educación Primaria pública hacia estudiantes en situación de Discapacidad. La metodología cualitativa permitirá conocer las propias perspectivas de las/los actores involucrados: docentes y estudiantes.

Según el texto de Hurtado (2007), la investigación cualitativa, tiende a mantener un diálogo continuo y paulatino con su objeto de estudio. Es así que el diseño cualitativo entiende que “el punto de partida” de una investigación es solo una parte más del proceso, haciendo que todas las partes sean “co-responsables” del desarrollo de la misma. Es por esta particularidad de la metodología, que muchos/as autores/as, incluyendo Simons (2011),

entienden el rol del propio investigador como fundamental, es la persona encargada de integrar y dar sentido a todas las partes de la investigación.

La investigación cualitativa toma en cuenta entrevistas, relatos, materiales históricos y documentos presentes. Sin embargo, para esta monografía se considerará solamente tomar los relatos mediante entrevistas semiestructuradas (Corbetta, 2007). En este tipo de entrevistas el/la investigador/a cuenta con una serie de temas a los que apunta trabajar durante la entrevista, pero en el momento de realizarla decide el orden y la forma de presentar los temas. Esta selección se dará de acuerdo al desarrollo del relato de los/las entrevistados/as en congruencia con los objetivos que el/la investigador/a tenga definidos en su investigación, además considerando las singularidades de los sujetos y sus experiencias.

Para que se logren los objetivos planteados, se entrevistaron en los meses de Julio y Agosto de 2021 a ocho maestras que estuvieron dispuestas a participar de la investigación, de las Escuelas N° 38 y 142, de Tarariras, que trabajaron o trabajan actualmente en los centros y que hayan trabajado o estén trabajando con estudiantes en situación de Discapacidad, dos de ellas cumplen el rol de “maestra de apoyo”. Es importante señalar, que las maestras tenían variedad de edades y años de trabajo, iban desde 26 años de trabajo, a 4 años de trabajo aproximadamente, y en el medio las distintas variaciones.. Por otro lado se entrevistaron a tres estudiantes que ya han egresado de Educación Primaria, y se encuentran cursando en UTU de Tarariras.

Se considera que el uso de una metodología cualitativa junto con las entrevistas semi estructuradas aportan una mayor riqueza para la elaboración de esta monografía, ya que de esta manera se puede llegar a conocer en mayor profundidad y detalle las experiencias tanto de las maestras como de los/as estudiantes en situación de Discapacidad. Así también permitirá conocer las terminologías utilizadas por las personas entrevistadas, entendiendo que en este documento es un recurso muy valioso.

## 6. ANÁLISIS

### 6.1 ¿Qué generan las que enseñan: Inclusión, integración o socialización?

Para comenzar es importante colocar el foco en la valoración que hacen las maestras sobre la Educación inclusiva. Esto permite profundizar en las distintas acciones y concepciones que ellas realizan y tienen sobre la inclusión de los/as estudiantes en situación de Discapacidad, lo cual aportará para la comprensión de sus formas de trabajo en el aula.

Se destaca que en varios de los discursos manifestados por las maestras entrevistadas surgen cuestionamientos al propio sistema educativo cuando se refieren a la Educación inclusiva. En este cuestionamiento se plantea la falta de herramientas que poseen para poder lograr inclusión con los/as estudiantes en situación de Discapacidad, la falta de tiempo y recursos para planificar actividades acorde a las “necesidades” de los/as estudiantes y la falta de apoyo de autoridades de la enseñanza, así como también el apoyo profesional para el abordaje de las situaciones de Discapacidad en el aula.

Las maestras consideran que la inclusión en la educación es un tema pendiente, porque entienden que se está realizando una integración en las escuelas en vez de una inclusión. Esto se articula con lo desarrollado en el marco teórico cuando se realizó la diferenciación entre un término y el otro. Sin embargo existen en varios relatos y en distintos momentos dentro de un mismo relato, tensiones cuando por un lado se remarca esta diferencia y por otro se toman los términos como sinónimos. Es decir, en un principio mencionan la “inclusión” y luego la “integración” del/la estudiante, sin denotar las diferencias entre un término y el otro, lo cual también se refleja en las formas de trabajo con ellos/as en el aula como se verá en un próximo apartado.

*“el tema inclusión es un tema muy sensible, es un tema muy sensible y yo veo que no es atendido como corresponde. Creo que se integra en nuestro sistema educativo.”*

(Maestra 1)

*“es la atención a toda la diversidad de la población escolar, tanto niños que no presenten ninguna discapacidad, como aquellos niños que sí las presenten y que uno los pueda atender de manera tal que podamos cubrir sus necesidades. En cuanto a si lo estamos haciendo, francamente creo que no.”* (Maestra 4)

*“educación inclusiva en realidad es hacer todos los esfuerzos por incluir a todos los niños en una situación de equidad (...) integrarla de la manera adecuada para también que haga las propuestas educativas.” (Maestra 3)*

Las maestras manifiestan, en su mayoría, que lograr una Educación inclusiva es alcanzar niveles de “equidad” o “igualdad” entre los/as estudiantes. Expresándose como si estos conceptos fueran sinónimos, ya que entienden “todos deben ser tratados por igual”, sin embargo es importante recalcar esta diferencia entre un término y otro. La “equidad” sería que a todos y todas se les diera lo mismo al mismo momento, en un ejemplo más visible: si todos/as los/as estudiantes se encuentran en tercero de primaria, la maestra les dará a todos/as la misma actividad, porque buscará ser equitativa aunque reconozca que hay “diversidad” en el grupo. Sin embargo cuando se piensa en “igualdad”, continuando con el ejemplo, se buscará ver en la “diversidad” del grupo, quienes no partieron de la misma base, es decir, un/a estudiante en situación de discapacidad, que años anteriores no recibió la educación necesaria para su situación, llegó en “desventaja” respecto a un/a estudiante que no se encuentra en situación de discapacidad, si se les coloca la misma actividad, no es posible lograr una “igualdad” para con el resto de la clase, ya que no cuenta con las herramientas necesarias para poder desarrollarla.

Esto se vincula con la diferenciación entre “inclusión” e “integración”, el hecho de que las maestras no logren visualizar esta diferenciación entre un término y el otro, repercute directamente en las formas de trabajo para con ellos/as, en las “etiquetas” que se les adjudican, y en la propia vinculación entre sus pares.

De la mano con esta diferenciación, surge la importancia de visibilizar el foco que las maestras colocan en las “necesidades” de los/as estudiantes cuando refieren al concepto de Educación inclusiva, ¿a qué “necesidades” se hace referencia? ¿a las “necesidades” dadas por encontrarse en situación de discapacidad? ¿o a las “necesidades” que tienen los/as estudiantes en situación de discapacidad por no haber contado con las herramientas necesarias que los demás estudiantes adquirieron y les fueron dadas en su trayectoria educativa? La forma que las maestras tengan de abordar estas “necesidades” en el aula, dependerá en gran medida de la respuesta a estas preguntas, la importancia estará dada en el “déficit” del/la estudiante y con ello se limitará al/la propio/a estudiante respecto a lo “que puede dar” o estará en entender la situación del/la estudiante y con ello buscar propiciar herramientas para que ellos/as puedan avanzar hacia una inclusión y situación de igualdad para con sus pares.

*“hay muchas realidades, cada una diferente, cada una necesita del maestro y bueno y a veces los tiempos como que son medios complicados porque hay que estar con todos, y hacer una planificación también variada, tratar de abordar las necesidades de todos, ¿viste? Aprender a la diversidad” (Maestra 2)*

*“incluir a todos los niños en una situación de equidad, partiendo de sus diferencias, teniendo en cuenta bueno el contexto de cada uno, los niveles de logros, lo que cada niño puede llegar a hacer, lo que puede llegar a dar, y las necesidades que tiene o las expectativas que uno se propone también para que ellos alcancen determinada meta según lo que pueden lograr” (Maestra 3)*

Surge también en el trasfondo de los relatos recabados la importancia que la mayoría de las maestras le dan a la convivencia en el aula y la socialización de los/as estudiantes en situación de discapacidad con sus pares, entendiendo en muchas oportunidades esta situación como la concepción propia de Educación inclusiva. En varias oportunidades, se puede ver cómo las maestras refieren en mayor medida a la relevancia de convivencia en el aula antes que a una inclusión en términos educativos y curriculares propiamente. También aluden a esta socialización entre pares como la principal justificación que valida la “inclusión” de los/as estudiantes en situación de discapacidad en las “Escuelas comunes” y no en “Escuelas especiales”. Es decir, traen a colación la idea de que los/as estudiantes en situación de Discapacidad deben estar “incluidos” en las “Escuelas comunes” porque esto les propiciará un entorno acorde para su edad. Esto lo deducen ya que manifiestan que el asistir a las “Escuelas especiales” muchas veces hace que “retrocedan” en lo vincular y educativo. Priorizando esta idea de socialización y convivencia, se deja por fuera la importancia de la enseñanza que las maestras deben brindarle a los/as estudiantes en su totalidad respecto a contenidos de la currícula, se deja por fuera el propio derecho a la educación formal de los/as estudiantes en situación de Discapacidad.

*“a veces pasa, se te cruza por la mente, a veces uno dice ‘¿Por qué si hay escuelas especiales estos niños vienen acá?’ Después pensás ‘Yo sé por qué vienen acá, porque si yo soy la madre de ese niño no quisiera llevarlo a una escuela especial donde en vez de avanzar tal vez retrocede’.” (Maestra 4)*

*“yo creo que se incluye más desde lo social como para que se relacionen con otros niños, pero no desde la parte educativa. De la parte educativa los baches son*

*enormes. Todavía no andamos ni cerca de lo que tendría que ser. Porque no contamos con las herramientas que necesitamos para eso.” (Maestra 4)*

*“que todos puedan tener las mismas posibilidades para educarse para estar en contacto, esos niños con capacidades diferentes que puedan tener una mejor calidad de educación o dentro de sus posibilidades” (Maestra de apoyo 2)*

Por otro lado, algunas ponen en discusión que si bien están de acuerdo en “incluir” a los/as estudiantes en situación de discapacidad, consideran que a veces por “brindarles ese derecho” a “ellos/as”, “los otros” quedan desatendidos, esto pone en tensión la concepción misma de Educación inclusiva. Algunas hacen referencia a los “privilegios” que los/as estudiantes en situación de Discapacidad puedan tener en el aula respecto a sus compañeros/as. El término en sí mismo, oculta y no reconoce el derecho a la Educación de los/as estudiantes en situación de Discapacidad. Estos “privilegios” son vistos como tales en tanto las maestras continúan teniendo como prioridad la convivencia y socialización en el aula por encima de la enseñanza formal, es decir, concluyen que “los otros” están siendo “dejados de lado” o “no pueden aprender bien” por los comportamientos que el o la estudiante en situación de Discapacidad pueda tener. Que el foco de las maestras este puesto con prioridad en “los otros” y no en los/as estudiantes en situación de discapacidad, perpetúa las desigualdades estructurales que estos/as estudiantes traen con anterioridad, por lo que el propio sistema educativo continúa de forma implícita manteniendo la idea de Educación como mera reproductora de las estructuras sociales.

*“era imposible que los otros aprendieran, porque le daban esos ataques que gritaba, gritaba, y yo decía, ¿pero y los otros? Los otros también tienen derecho a aprender, entonces ahí como que se me.. chocaba lo que yo pensaba, porque yo digo, todos los niños tienen los mismos derechos a.. pero entonces, esos niños que no tienen ninguna dificultad, no podían aprender bien” (Maestra de apoyo 2)*

*“porque pienso que se pueden llegar a cansar a veces también este... a veces de contener tanto y de tener tanta paciencia, porque ella tiene tanta tanta tanto privilegio que ellos no a veces, este... eh... en cuanto a permisos pero ta.” (Maestra 2)*

En la modernidad se concepcionan dos “discursos pedagógicos” que conviven, por un lado el que entiende a la Educación como “transformadora de la sociedad” mediante la posibilidad de acceder a un conjunto de saberes y “pautas de conducta” y por otro lado, el que

entiende a la Educación como una forma de reproducción de las estructuras sociales. Por lo tanto se puede observar que los discursos de las maestras, quedan en medio de ambas posturas desarrolladas. Según estos relatos, las maestras ven la Educación de los/as estudiantes en situación de discapacidad, como una forma de “progreso” social, con la intención que todos/as accedan a la misma cultura, se relacionen con sus pares, aprendan normas de conducta, y valores, para así quedar “incluidos” en una sociedad moderna. Sin embargo no enfatizan para con ellos/as en la prioridad de adquirir conocimiento, que también es un factor clave para la inclusión de los/as estudiantes. Por lo que también se entiende que estos discursos quedan vinculados de forma implícita a entender la Educación como una forma de reproducción de las estructuras sociales existentes basadas en una fuerte desigualdad.

Por otra parte, las maestras también cuestionan estos discursos pedagógicos que desarrollan de forma implícita, planteando las faltas de herramientas que ellas tienen para poder desarrollar su tarea y para poder contribuir en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes en situación de Discapacidad. Además, como se mencionó anteriormente, las maestras aquí inmersas y absorbidas por la propia lógica del sistema educativo y la sociedad moderna, buscan de forma “equitativa” brindar a todos/as los mismos saberes en el mismo momento y de la misma manera, por lo que “desatender” a los “otros” estudiantes, les implica un conflicto interno que no logran resolver.

## **6.2 ¿Cómo se nombra lo que se desconoce?**

En este apartado se considera relevante analizar las formas de nombrar y concepciones sobre la Discapacidad a las que las maestras hacen referencia. La mayoría de las maestras no lograron en sus discursos diferenciar entre “deficiencia” y Discapacidad. Según sus relatos identifican que es una relación “sine qua non”, por lo que si se cuenta con una deficiencia, es de forma inmediata un/a estudiante “con Discapacidad”. Sin embargo, es importante señalar que se hace una diferenciación en Discapacidad y “Discapacidad severa”, donde este último concepto, refiere según ellas a “Discapacidades visibles”, esto es que el/la estudiante tenga un rasgo característico, o un diagnóstico médico reconocido históricamente como Discapacidad. Por ejemplo, la mayoría de las maestras traen como “persona con Discapacidad” a estudiantes con síndrome de Down, o con Trastorno del Espectro Autista (TEA), diferenciándolos de un estudiante con dislexia. Se identifican tensiones en las concepciones sobre la Discapacidad, por un lado manejan los conceptos de “deficiencia” y Discapacidad como sinónimos, pero por otro lado, se realizan diferenciaciones dentro de las “deficiencias”, agrupándolos en “niños

con capacidades diferentes” (Maestra de apoyo 2), y “niños con alguna discapacidad o algo” (Maestra 5).

*“Estamos más acostumbradas a trabajar con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, que no son siempre discapacidades (...) y bueno en este caso puntual que eso si fue una discapacidad que, síndrome de Down, obviamente que se nota de lejos, porque tiene no rasgos solamente lo que es la conducta, sino también rasgos físicos. (Maestra 3)*

*“nosotros decimos discapacidad, pensamos en el niño Down, el niño con trastornos de conducta, en la niña que le falta tono muscular casi no habla, se le cae la baba, está atada en silla de ruedas, como ese tipo de discapacidades severas, yo no lo veo como severa pero tal vez para el niño lo es una fuerte dislexia, para el niño es una discapacidad impresionante” (Maestra 4)*

*“tengo niños con los que trabajo que son incluidos, que son aquellos que traen un diagnóstico desde la casa (...) Y después por otra parte están los niños descendidos... que son aquellos que no tienen una discapacidad, pero si tienen un nivel descendido en lo que es el aprendizaje” (Maestra de apoyo 1)*

En los relatos se puede evidenciar que, en líneas generales, las maestras toman como estudiantes en situación de Discapacidad a aquellos que vienen con un diagnóstico médico, y/o tienen rasgos característicos visibles que ellas puedan interpretar como una “Discapacidad”, nuevamente deducen de una “deficiencia” una situación de Discapacidad. Incluso en aquellos casos donde el/la estudiante no cuente con un diagnóstico médico, pero consideren puede presentar una “deficiencia”, hablan con la familia, y aconsejan poder llevarlo al médico para que se pueda determinar un diagnóstico. Esto también habla de una postura implícita que tiene que ver con un paradigma de la “normalidad”, pues se busca con el diagnóstico tratar de ubicar al/la estudiante en un lugar específico que lo acerque a lo que se considera “lo normal” y/o lo rehabilite. Colocarse desde este paradigma permite, ante las faltas de herramientas que manifiestan a lo largo de las entrevistas, poder “entender” la situación del/la estudiante desde un lugar “conocido”, desde un lugar que le permita desarrollar alguna herramienta para el trabajo con el/ella. Por lo que recurren a solicitar un diagnóstico para todos/as aquellos/as estudiantes que escapen a la “norma”, que queden por fuera del “estudiante estándar”.

*“uno al enfrentarse a una discapacidad y de repente desconocerla, es necesario informarte, interiorizarte en el tema para saber cómo actuar (...) depende también del tipo de discapacidad” (Maestra 6)*

Las “formas de nombrar” son fundamentales para entender desde dónde se posicionan las maestras a la hora de trabajar con estudiantes en situación de discapacidad. Cuando se hace referencia a ellos/as como “había algo”, “tiene algún problema”, “capacidades diferentes”, “el niño Down”, etc, se descalifica al/la estudiante, desconociendo su “alteridad” y ubicándolo en un lugar del “otro”, el “distinto”, que debe ser re-ubicado para poder “entrar” en los parámetros de la “normalidad”. Mediante estas formas de nombrar, las situaciones de Discapacidad son vistas desde la “infantilización” y de “victimización” hacia los/as estudiantes, lo cual repercute en la vinculación de las maestras con ellos/as, ya que no son tomados como se debería, como sujetos de derechos, sino más bien como sujetos de caridad, a los cuales hay que “ayudarlos”.

### **6.3 Distintas formas de enseñar.**

Por medio de este apartado se buscará conocer la distintas formas que las maestras tienen para trabajar en el aula con los/as estudiantes en situación de Discapacidad. Intentando así buscar las similitudes y diferencias entre unas y otras, y las dificultades con las que se encuentran.

Es importante resaltar que las maestras manifiestan ser ellas tienen que buscar las distintas formas y metodologías de trabajo que entienden mejor se adecuan a las "necesidades" de los/las estudiantes en situación de Discapacidad, no recibiendo apoyo técnico, o de formación para pensar las estrategias.

Las maestras entrevistadas, en su mayoría, buscan realizar tareas individuales y grupales, que fortalezcan la “inclusión” del/la estudiante con el resto de sus compañeros/as, pero que también apunten a la singularidad de ellos/as. Toman en cuenta los intereses del/la estudiante para la planificación, pero no tanto en el tipo de recurso a utilizar, sino más bien apuntando a los intereses personales, por ejemplo el tipo de dibujo animado que miran, o los juegos, o actividades manuales que utilizan para diversión.

Las maestras mediante sus relatos explicitaron en líneas generales cómo fomentaban la sociabilización entre los/as estudiantes en situación de Discapacidad y sus pares, las

dificultades que tienen que superar cuando se encuentran con ellos/as, y sus objetivos. Sin mencionar sus métodos de trabajo. Se podría decir que esto se da a raíz de las prioridades que ellas tienen respecto al trabajo con los/as estudiantes en situación de Discapacidad. Es decir, al poner su foco en hábitos, normas de conducta, y sociabilización con sus pares, se pierde de manera significativa la importancia que se le debería dar a las estrategias vinculadas a la transmisión de conocimientos.

Cuando expresan algunas de las estrategias, rápidamente comentan que encuentran limitaciones a la hora de planificar las actividades para los/as estudiantes en situación de Discapacidad, algunas de ellas son: la falta de tiempo, la cantidad de estudiantes en aula (y por lo tanto la “diversidad” de los/as mismos/as), y la escasez de recursos en las Escuelas públicas.

*“Utilizo la estrategia el DUA, el Dispositivo Universal de Aprendizaje, entonces yo por ejemplo pienso una actividad, por lo menos una en el día, porque no es fácil tampoco planificar en estos sentidos.” (Maestra 1)*

*“Entonces para poder atenderlos como ellos merecen, que por ahí uno no es que no tenga las herramientas (...) pero nos está faltando el momento de hacerlo. (...) Tanto hice tareas individuales, todo depende del niño que te toque, pero muchas veces puse tareas individuales porque buscaba a ver que pueden hacer solos o tareas “individuales” porque terminaba yo sentándome con ellos para ver como resolvían (...) y después los trabajos en grupo por supuesto porque es la forma de integrarlos al resto del grupo, y que el resto del grupo lo integre a ese niño, haciendo de vez en cuando tareas comunes.” (Maestra 4)*

*“la falta de recursos... en la institución pública en la que yo estoy por lo menos no dispones de recursos, los tenes que armar vos (...) a veces con el tema del trabajo y la carga horaria que tenés no te permite por ahí abocarte de lleno a buscar estrategias para trabajar con ellos solamente (...) yo trabajo tanto dentro del salón con todos porque se supone que tiene que aprender con sus pares y que es de la mejor manera para que él no se sienta excluido.” (Maestra de apoyo 1)*

Las maestras planifican las actividades y los temas a trabajar para el día con anterioridad, pero varias manifestaron que muchas veces esa planificación realizada no logró cumplir con el objetivo que ellas se planteaban para con los/as estudiantes en situación de

Discapacidad. Por lo que deciden replanificar, a veces en el mismo momento, y otras veces para una siguiente oportunidad. Los objetivos fijados por ellas y por lo tanto el sentimiento de éxito o fracaso que sienten, dependen, como se desarrolló anteriormente, en cómo vean las “necesidades” de los/las estudiantes, es decir, si ven que las “necesidades” son según el tipo de “deficiencia” solamente o si ven las “necesidades” como la falta de herramientas que ellos/as tienen debido a la desigualdad de base con las que se ha ido desarrollando su trayectoria educativa. Es por este motivo que en los relatos pueden verse frases como “la exigencia de uno quizá no era la adecuada”, “el nivel esperado...”, “no puede con eso...”, se planifica en muchas ocasiones de acuerdo a una “normalidad”, a “estudiantes estándar”, de acuerdo también a lo que han aprendido en su formación. Por lo que en definitiva, la mayoría estará apuntando a una “integración” de los/as estudiantes en situación de Discapacidad y a una especie de “equidad” para con sus pares.

*“Íbamos a hacer algún trabajo más especializado, a partir de esa propuesta el nivel no era el mismo, yo tenía que adaptarlo al niño (...) a veces respondían digamos de una buena manera, o sea podían realizar la tarea y a veces también nos dábamos cuenta que quizás el nivel no era el adecuado, la exigencia de uno quizá no era la adecuada y también, como que siempre esta esa re planificación.” (Maestra 5)*

*“Siempre tenía que ir viendo y trabajando y como reformulando las propuestas en relación a las respuestas que obtenía, porque y también adaptándola, como te dije al principio, considerando el tipo de discapacidad que abordara.” (Maestra 6)*

Por otro lado, la mayoría de las maestras en sus relatos reflejan que sus objetivos para con los/as estudiantes en situación de Discapacidad son distintos a los de sus pares. En muchos de los relatos puede observarse que estos objetivos diferenciados están pensados por ellas de acuerdo a la “deficiencia” del estudiante, entendiendo que esto es limitante para su proceso de aprendizaje, condicionando al/la estudiante en su trayectoria educativa debido a que la lógica del sistema educativo es ir acumulando conocimientos año a año, cuando un año no se adquiere equis conocimiento, el próximo será más complejo. Entonces, ¿en qué condiciones los estudiantes en situación de Discapacidad finalizan la Educación primaria, si año a año se le priva el derecho de formarse en conocimientos curriculares? Los objetivos planteados a comienzo del año por las maestras, se ven frustrados por la propia mirada del sistema a los/as estudiantes en situación de Discapacidad, quien los mira de forma estigmatizante y victimizante. Las maestras no logran visualizar esto, y muchas veces

entienden que sus propios objetivos se “frustran” por la “deficiencia” de los/as estudiantes en situación de Discapacidad y las “altas expectativas” que ellas colocan en ellos/as ante el desconocimiento previo a “su condición”, por lo que recurren a actividades más manuales, recreativas o de conducta, entendiendo que “eso pueden hacer”.

*“las tareas eran bien distintas, porque o sea el objetivo del año con ella fue otro que no era el de los compañeros (...) las expectativas que uno tiene también con ella son distintas al resto” (Maestra 3)*

*“exceptuando los otros casos que están diagnosticados con autismo, que son bastante severos... ahí se trabaja otra cosa por una cuestión de adaptarse, se trabajan más lo que es hábitos y rutina.” (Maestra de apoyo 1)*

Anteriormente en esta monografía se desarrolló el DUA como estrategia que podría promover la inclusión en la Educación. Sin embargo, solo una maestra manifestó aplicarla en sus planificaciones de actividades diarias, y aún así hizo la aclaración que es complejo realizarla en todas las tareas dado el tiempo que esto requiere. Al igual que ella, múltiples maestras manifestaron la falta de tiempo y de recursos como una limitación para poder lograr este tipo de propuestas. El Diseño propone realizar variaciones de una misma actividad utilizando distintos recursos (visuales, auditivos, etc), por lo que de acuerdo a lo que las maestras refieren, esto les llevaría mucho tiempo por fuera del trabajo de aula, tiempo que no disponen, y recursos con los cuales no cuentan. Y esto es fundamental para comprender el por qué esta estrategia no es tan popular en primaria. Se apuesta a la subjetividad de las maestras y su disponibilidad, su trabajo está condicionado por cuánto tiempo ellas quieren invertir en esta planificación y cuánto dinero quieren gastar para variar los recursos cuando así se necesite.

Para finalizar, no es casual que la mayoría de las maestras coincidan en cuánto sus objetivos en clase, sus percepciones sobre la Discapacidad y sobre las limitaciones con las que se encuentran en el trabajo con estudiantes en situación de Discapacidad. Esto tiene un trasfondo propio de la formación como profesionales, y las condiciones que esta pueda generar.

#### 6.4 ¿Qué se les enseña a las que enseñan?

En congruencia con los objetivos planteados, es necesario que se profundice ahora en la formación de las maestras, y poder así visualizar cómo la formación influye en las formas de enseñar y en la mirada hacia los/as estudiantes en situación de Discapacidad.

Es relevante destacar que todas las maestras entrevistadas coincidieron en que su formación en magisterio no les facilitó ninguna herramienta concreta para el trabajo con los/as estudiantes en situación de Discapacidad. La propia formación en magisterio no brinda cursos o talleres de carga horaria extensa que les proporcione a las maestras herramientas teóricas y/o prácticas para el trabajo con estudiantes en situación de Discapacidad. Algunas comentaron que se les brindó un seminario/taller que se trataba sobre “dificultades de aprendizaje”, pero que no era mayor a 30 horas anuales. La falta de cursos, talleres y seminarios con mayor peso dentro de la propia formación respecto a la Discapacidad, puede ser el motivo por el que las maestras no diferencian entre “déficit” y “Discapacidad”, “inclusión” e “integración” y “equidad” con “igualdad”.

*“La currícula básica no te da herramientas, no te da ningún tipo de formación, (...) La psicología y la pedagogía son como las que me dieron herramientas, son las que estaban ahí latentes, pero hay que saberlas leer también, si no la sabes leer son una materia más...” (Maestra 1)*

*“la dificultad más grande es la de la formación propia (...) uno no tiene esa formación específica. Eso es lo más difícil, y... y creo que ta que una se va como tratando de ayornar en el tema, (...) en el día a día vas a ensayo y error en muchas cosas porque al no tener la base (...) tuvimos un taller de eh... de dificultades de aprendizaje, el último año de magisterio, pero era un taller de 30 horas anuales” (Maestra 3)*

*“Y de lo que yo hice, no la tuve. Yo hice magisterio ya... igualmente ya estoy con 26 años de trabajo es mucho tiempo, pero no tuve una preparación (...) en el área de conocimiento social por ejemplo que es la que aborda todas esas partes ¿no? La dislexia, y la parte de hábitos” (Maestra 2)*

Por otro lado, las maestras comentan que cuando surgen posibilidades de formación posterior al título de magisterio, éstas son limitadas, exigen cierto grado en cuanto a su trayectoria, disponibilidad horaria, límite de cantidad de maestras por escuela que pueden

inscribirse, en algunas oportunidades un costo elevado y otros requisitos que desmotivan la participación. En este sentido, si la propia formación en magisterio contara con cursos o materias sobre la temática, y los talleres posteriores fueran más accesibles para todas las maestras, gratuitos, que no importe el cargo, o la cantidad de maestras que en una misma escuela quieren realizarlo, permitiría que quienes se encargan de enseñarle a los/as estudiantes en situación de Discapacidad estén más preparadas. Generando así herramientas, conceptuales y prácticas para este trabajo, lo que tendría un impacto directo en la inclusión de los/as estudiantes. La mirada hacia ellos/as, las formas de vincularse y las actividades planificadas aportarían de manera significativa en la trayectoria educativa de los/as estudiantes en situación de Discapacidad.

*“yo hice un curso de Educación inclusiva de un año que lo gestiona la ANEP, pero era muy acotado y limitado para el ingreso. No todo el mundo podía ingresar, no todo aquel maestro que dijera “mira que interesante” (...) en un curso que dio la ANEP con UNICEF y FLACSO, ahí aprendimos el DUA” (Maestra 1)*

*“no hay mucha formación, lo que a veces sucede es que hay cursos, pero también son por cupos limitados, muchas veces tenes que estar en determinado cargo para poder acceder a ese curso (...) después a veces hay otros por fuera pero que son pagos, entonces a veces uno tiene que estar evaluando si verdaderamente quiere disponer de ese dinero para eso” (Maestra de apoyo 1)*

En una crítica a la formación en magisterio, y al propio sistema educativo, una maestra exterioriza con palabras claras la realidad que la mayoría de las maestras entrevistadas sienten y vivencian, y que esto repercute de forma directa en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes en situación de Discapacidad. La formación continúa perpetuando la idea de estudiantes únicos/as y “estándar” de acuerdo a lo que socialmente se considera lo “normal”, lo “hegemónico”, remarcando así las desigualdades de base que los/as estudiantes en situación de Discapacidad ya cuentan. Las maestras se sienten “perdidas” cuando se encuentran en el aula con un/a estudiante que no cumple con los “requisitos” de la “normalidad” y por lo tanto, la inclusión de estos/as estudiantes depende mucho de la subjetividad de cada maestra, de la ética profesional y de las herramientas que ella pueda desarrollar por su cuenta, entonces se “desatiendan a aquellos que tienen más vulnerabilidad”, dando prioridad a lo “conocido” a “los otros”.

*“yo creo que a nosotros los maestros nos forman para trabajar con niños “normales” o dentro de lo que nosotros esperamos o creemos que es lo normal y siempre vamos a desatender a aquellos que tienen más vulnerabilidad en algún aspecto.” (Maestra 4)*

La responsabilidad de generar inclusión para los/as estudiantes en situación de Discapacidad, recae en la singularidad de cada una de las maestras, en su ética-profesional y en el paradigma desde dónde se posicionan, que debe entender que la Educación es una cuestión de derechos humanos. Pero también recae en las herramientas que ellas con “la práctica”, y a “ensayo y error” puedan generar. Debido a la falta de formación sobre la temática, estas herramientas pueden presentar complejidades a la hora de promover inclusión de los/as estudiantes en situación de Discapacidad. Tal como se ha desarrollado a lo largo de este apartado, la falta de formación repercute de forma directa y en su mayoría de manera negativa en la trayectoria educativa de ellos/as.

*“en la carrera no, y si se trataron temas muy por arriba que después cuando uno se recibe y va a la práctica, ahí es donde quizás aprendemos” (Maestra 5)*

*“yo creo que tuvimos no sé si una materia, que no era una materia fue como una charla como trabajar con niños con dificultad de aprendizaje (...) y en realidad no tenía ninguna preparación, por eso te digo, todo lo que fue, lo que uno va leyendo y creo que es con la práctica” (Maestra de apoyo 2)*

Por otro lado, algunas maestras traen como un factor importante la falta de práctica “real” en la formación. Durante los años de práctica las maestras son derivadas a lo que el propio sistema denomina como “Escuelas modelo”<sup>2</sup>, en estas Escuelas según relatan no se encuentran generalmente estudiantes en situación de Discapacidad, ni estudiantes en situaciones de vulnerabilidad económica y/o social. Por lo que las maestras denuncian la falta de prácticas donde se visualice la diversidad de estudiantes que pueden haber, para así poder ir adquiriendo herramientas desde la experiencia pre-profesional y ejercitarse en el aula frente a estudiantes que no cumplen con lo socialmente reconocido como “estudiantes estándar”. Respecto a esto, se refuerza la idea de un sistema educativo que no logra avanzar en materia de derechos e inclusión, un sistema que continúa perpetuando desigualdades en los hechos concretos.

---

<sup>2</sup> Según el relato de una de las maestras, las escuelas son categorizadas por números de acuerdo a su cercanía o lejanía a un “modelo” de Escuela.

*“en práctica por lo general, los primeros años te mandan a escuelas que son más bien modelo, son escuelas urbanas, de 4 horas, y que tienen poco... o sea no son conflictivas, no son de contexto complejo o crítico, eh... no son escuelas... por ejemplo nos tocaba en rosario por decirte un lugar, la escuela 3 y la 4, en lugar que nos mandaran a la del pastoreo o a la otra que es 128 creo q es que son las dos que están como más alejadas y que son las escuelas que, o sea socialmente el contexto, los barrios diferentes situaciones que se van dando son mucho más complejas esas otras escuelas que las otras anteriores, o no nos tocó nunca una escuela de práctica en una escuela especial, no fuimos a una escuela especial a aprender práctica, siendo que había ahí en rosario por ejemplo.” (Maestra 3)*

Teniendo en cuenta las diferencias etarias entre las maestras, y en congruencia los distintos años de trabajo, es impactante ver cómo la formación en magisterio a lo largo de todos estos años continúa teniendo un gran deber para con las maestras y en definitiva para con los/as estudiantes en situación de Discapacidad. A lo largo de estos años no ha podido generar formación concreta, accesible para todas, que les brinde herramientas y estrategias que acompañen a la normativa vigente de Educación inclusiva.

#### **6.5 Cuando lo “desconocido” se empieza a conocer.**

Dentro de la diversidad de las maestras entrevistadas, se destacó el relato de una de ellas, que particularmente había podido acceder a un curso que gestionó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en conjunto con UNICEF y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Por lo que se considera relevante realizar un pequeño análisis singular de este caso, dado que permite reforzar lo trabajado respecto a la importancia de la formación en las maestras, generando así una inclusión de los/as estudiantes en situación de Discapacidad.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la formación en magisterio no cuenta con cursos o materias específicas que le brinden herramientas a las maestras sobre la Discapacidad. Sin embargo, existen cursos que brindan organismos públicos en conjunto con organizaciones sociales que son de limitado acceso. En este caso, la “Maestra 1” ha podido acceder, y en su relato se puede identificar en conjunto con su singularidad, experiencias, sentires e intereses sobre la temática, que este curso le permitió tener una mirada sobre la Discapacidad distinta a la del resto de las maestras entrevistadas.

*“yo entiendo que no solo hay que incluirlos ... porque creo que esto también es algo que debemos como... el grupo tiene que incluirse en su mundo y el en el mundo del grupo, no sé si me explico (...) y esto es romper las barreras, es modificar la realidad de todos, no solamente.... ¿entendes? entonces, se planifican actividades para todos, pero para el grupo, ni para él, ni para ella, ni para los demás. La actividad va enfocada en un contenido que es del grupo.”(Maestra 1)*

La maestra logra propiciar a todos/as sus estudiantes una situación de igualdad, donde permite acortar la brecha desigual que tienen entre unos y otros. Se posiciona además desde una mirada de sujeto de derechos para con los/as estudiantes en situación de Discapacidad, y no ya con una mirada estigmatizante y victimizante como predomina en el sistema educativo uruguayo.

*“ser una persona y ver la necesidad del otro. Entonces, yo me tengo que preocupar y dentro de lo mejor que puedo ofrecer, ofrecer(me), así como me ofrezco para con todos los otros, también para aquel que está en situación de discapacidad (...) ¿qué objetivo quiero yo hoy a través de la diversidad de recursos? y bueno, evidentemente que todos tienen el mismo derecho de aprender algo” (Maestra 1)*

En sus relatos, se denota que toma en cuenta las “necesidades” de los/as estudiantes de acuerdo a las herramientas que cada uno/a ha ido adquiriendo y se le ha ido enseñando, y no tanto de acuerdo a las singularidades de cada uno solamente. Esto permite que la maestra tenga otra mirada respecto a los/as estudiantes en situación de Discapacidad, quita del discurso mayoritario de quienes enseñan: “no pueden”. Les permite aprender de las frustraciones, e ir desarrollando nuevas herramientas.

*“la frustración forma parte del proceso de aprendizaje de todos los seres humanos, y el hecho de que un niño vea que no puede hacer algo, obviamente el primer sentimiento que aflora es la frustración, lo primero que te dice es yo no quiero, yo no puedo o... pero quizá, yo no lo privo (...) porque mi objetivo de enseñanza con respecto “a” es distinto a mi objetivo de enseñanza con respecto a “b”, estamos trabajando el mismo contenido, la misma propuesta, porque a veces no necesito variar el recurso” (Maestra 1)*

A través de este curso, y el resto de su formación profesional por fuera de la currícula de magisterio, la maestra ha comenzado a superar las barreras que se tienen en la sociedad

moderna respecto a la Discapacidad. Ha comenzado a conocer lo históricamente “desconocido”.

Por medio de esta situación en particular, se puede visualizar y recalcar la importancia de la formación sobre Discapacidad en magisterio. Cuando una maestra recibe la formación acorde, toda su mirada y labor se transforma, apuntando a la inclusión de los/as estudiantes en situación de Discapacidad. Su foco estará puesto en la aceptación de la singularidad, tendrá mayores herramientas que le permitan planificar actividades acorde a las “necesidades” de cada estudiante, y tendrá en claro, la importancia de la Educación como derecho.

## **6.6 Lo que se espera de las familias en las Escuelas.**

Durante el desarrollo de este análisis se ha podido visualizar la mirada de las maestras respecto a las situaciones de Discapacidad, y en congruencia con esta mirada, las formas de trabajo para con los/as estudiantes. Por otro lado, las maestras también trajeron en sus relatos que consideran fundamental la involucración de las familias en las trayectorias educativas de los/as estudiantes, y con esto se logró visualizar la propia mirada de ellas hacia las familias y lo que se espera de las mismas. Lo cual posibilita otra arista al análisis sobre la temática.

Para algunas maestras el interés de trabajar con las familias radica en poder formar un equipo de trabajo, donde se realice un vaivén de ambas partes que tenga como objetivo la educación del/la estudiante en situación de discapacidad. Por otro lado, algunos discursos pueden reflejar el interés de trabajar con las familias con el fin de obtener mayor información sobre la propia situación del/la estudiante. Por este motivo, la mayoría referencia el encuentro con las familias previo al comienzo de las clases, o en los primeros días, para poder “prepararse”.

En otros relatos se evidencia un cuestionamiento a las familias, poniendo en manifiesto las instancias donde las maestras se vieron “ignoradas” en cuanto sus consejos sobre un diagnóstico médico, o cuando solicitaron mayor información y sintieron que “se negaron” a contar más sobre la situación, lo que muchas concluyen afecta de forma directa a las posibilidades que ellas pueden tener para trabajar con ese/a estudiante. Teniendo en cuenta esto, y las distintas concepciones que se han desarrollado hasta ahora, se podría decir que algunas maestras, directoras, e inspectoras están marcando una relación de poder hacia las familias, relación perpetuada en la historia de la Educación. El saber docente por encima del saber y vivencias de las propias familias y los/las estudiantes, adjudicándoles en muchas

ocasiones la responsabilidad de que ese/a estudiante no “pueda aprender como corresponde” o como se espera.

*“por ahí se hacía entrevista con los padres, pero viste que a veces los padres se niegan a decirte cosas”* (Maestra de apoyo 2)

*“ya teníamos conocimiento ya cuando ingresó a la escuela establecimos ya con más conocimiento de ella a la entrevista con la familia, a los padres (...) Estuvo la inspectora, (...) la directora ya estaba en conocimiento, para ver que... que podíamos hacer y apuntando a que tenga un acompañante en clase por la situación de ella”* (Maestra 2)

Nuevamente a través de estos relatos se puede ver cómo algunas de las maestras continúan de forma implícita posicionando al/la estudiante y sus familias como “responsables” de su trayectoria educativa, sin identificar que es el propio sistema el que debe adaptarse a la situación de cada uno/a y no al revés.

## **6.7 ¿Qué buscan los que aprenden?**

En este último apartado se tomarán los relatos de estudiantes en situación de Discapacidad, entendiendo que es fundamental conocer las voces de los propios actores involucrados. Si no se consideraran sus relatos, se estarían invisibilizando sus experiencias, sus sentires, yendo en contra de todo lo desarrollado hasta el momento en este documento. Reforzando así la idea errónea de que “los otros” pueden conocer su situación mejor que ellos/as mismos/as.

A partir de los relatos de los/as estudiantes se pueden identificar puntos en común, aún con trayectorias educativas distintas. En primer lugar, la mayoría de las familias, optaron por privatizar parte de su educación, ya que esto implicaba grupos más chicos de estudiantes y las maestras podían dedicarle más tiempo a cada uno/a. Lo que va en congruencia con el relato de las maestras cuando expresaban no poder atender a la totalidad de sus estudiantes por el tamaño de los grupos en las Escuelas. Esto pone en juego la propia Educación pública, ya que aquellas familias que puedan costear una Educación privada, estarán buscando un lugar donde ellas consideren se les brinda la atención requerida, cuando es la Educación pública la que debe poder brindar la atención para todos/as sus estudiantes.

En segundo lugar, los/as estudiantes manifestaron interés por materias de la currícula básica, no tanto por actividades manuales o plásticas que pueden ser adquiridas en otros

lugares extracurriculares. Esto se contrapone con la visión de las maestras, las cuales colocan el énfasis en la importancia de construir hábitos y socializar con pares, en vez de priorizar contenidos de la currícula. En esta oportunidad los/as estudiantes pudieron exponer la importancia que ellos/as le adjudican a su propia educación, lo cual contribuye a remover el velo que los/as esconde históricamente, suponiendo que no lograrían cumplir con lo establecido dentro de la currícula, o que nos les interesa los contenidos que allí se exponen. En sus relatos se evidencia que procuran aprender, conocer, y adquirir herramientas que los forme académicamente al igual que sus pares.

En tercer lugar, la mayoría de los/as estudiantes coinciden en que las maestras no le consultaban sus preferencias sobre recursos para las actividades. Lo cual coincide con el discurso de las maestras, que manifestaban no consultar sobre el tipo de recurso a utilizar, sino que en algunas oportunidades les preguntaban sobre intereses personales para desarrollar una actividad. Esto coloca en evidencia cómo las maestras refuerzan, en su mayoría, actividades que están por fuera de las curriculares al tiempo que se invisibiliza la percepción del/la propio/a estudiante. No se toma en cuenta así las “necesidades” del/la estudiante, sino más bien se da por hecho ciertas “necesidades” que responden a la “deficiencia” que las maestras visualizan en primer lugar, antes que al/la estudiante. Esto podría interpretarse como la falta de consideración por parte de las maestras hacia los/as estudiantes como sujetos de derechos, sujetos activos y con poder de decisión. También refleja la “infantilización” que el sistema educativo se encarga de reproducir sobre estos/as estudiantes, al interpretar que “no pueden” aprender las materias de la currícula.

Para finalizar, es importante hacer énfasis que una mayor riqueza se podría haber aportado en esta monografía si se hubiese podido contar con mayores relatos de los/as estudiantes en situación de Discapacidad que hayan transitado por Escuelas públicas de Tarariras. Pero lograr acceder a esta población fue complejo, ya que en el Liceo de la ciudad manifestaron que ningún estudiante en esta situación asistía al centro. Los/as estudiantes que fueron entrevistados/as, son en su totalidad los/as que actualmente asisten a UTU en la ciudad, lo cual es un dato en sí mismo, ¿dónde se encuentran el resto de los/as jóvenes?, ¿continúan en la Educación formal?, ¿decidieron no asistir a una Educación media o los motivos fueron otros? Se espera que estas preguntas, y otras que puedan surgir en la lectura de este documento, puedan ser un puntapié inicial para continuar conociendo sobre ellos/as y sus trayectorias educativas.

## 7. CONCLUSIONES FINALES

*“a veces yo digo es difícil las barreras que tenemos, va más allá de un centro educativo, están afuera de los centros educativos, están acá adentro (se señala la cabeza) las barreras, y las llevas con vos cuando vas al centro educativo.” (Maestra 1)*

Se pretende que esta monografía pueda ser una contribución al pienso de las formas de educar, a eliminar “las barreras” que se tienen desde “los otros” respecto a la Discapacidad y el impacto que esto puede tener sobre la trayectoria educativa de los/as estudiantes en situación de Discapacidad, brindando concepciones teóricas sobre la temática, problematizando los actuales posicionamientos que son consecuencia directa de una sociedad que históricamente ha naturalizado la “normalidad” como lo hegemónico, lo “correcto”.

En base al objetivo general pensado para este documento, se logró visualizar por los relatos de las maestras, que priman formas de trabajo para con los/as estudiantes en situación de Discapacidad que no contemplan los intereses de los/as mismos/as, y que la mayoría de sus estrategias en el aula apuntan a una socialización entre pares, a la construcción de hábitos y de normas de convivencia. Dejando por fuera el hecho de que los/as estudiantes buscan aprender nuevos conocimientos y herramientas que le sean significativas en lo académico y curricular. Lo que genera una apertura de la brecha ya existente previo a la inserción escolar de los/as estudiantes en situación de Discapacidad respecto a sus pares.

En cuanto a la formación en magisterio, las maestras explicaron de forma unánime que no reciben herramientas para el trabajo en aula respecto a la Discapacidad. Por otro lado, comentan que hay una escasa oferta por fuera de la formación que es limitada en tanto cupos y requisitos. Dejando a las maestras en la posición de tener que elegir entre formarse o no sobre la temática, y en la mayoría de los casos, formarse “como pueden, con lo que tienen”. De acuerdo con esto y lo que se ha desarrollado en el análisis de esta monografía, se puede concluir que la formación que cada maestra puede adquirir de una u otra manera, tiene un fuerte impacto en las formas de trabajo hacia los/as estudiantes en situación de Discapacidad. Cuando las maestras logran acceder a una formación acorde a la concepción de Educación inclusiva, pueden aportar desde otro lugar, con una mirada en base de derechos a la trayectoria educativa de los/as estudiantes, independientemente de su situación particular.

Considerando otro de los objetivos específicos, las maestras entrevistadas mantienen muchas similitudes en sus formas de enseñar para con los/as estudiantes. En su mayoría apuntan a actividades más recreativas o manuales, dejando por fuera actividades más “convencionales” como pueden ser: leer, escribir, sumar, etc. Esto va de la mano con la mirada “infantilizadora” que aún se tiene a nivel social de las personas en situación de Discapacidad en general, no se espera que “puedan” realizar estas actividades, por lo que se los condiciona a lo manual, lo artístico, y gastronómico.

Una forma de trascender lo teórico y materializar en la práctica estrategias que acompañen a la concepción de Educación inclusiva, por lo tanto, que se deje de lado la exclusividad de las actividades “recreativas” para los/as estudiantes en situación de Discapacidad, es el DUA. Diseño que permite atender la “diversidad” del cuerpo de estudiantes en su totalidad mediante la variedad de recursos, (escrito, visual, auditivo, etc.), lo cual favorece el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes en general, dado que esto atiende las “necesidades” de cada uno/a. También dejaría abierta la posibilidad de que las maestras pudieran conocer los intereses y los recursos que más favorecen a cada estudiante de acuerdo a su propia realidad. Al contar con una estrategia tan concreta, las maestras podrían sentir un mayor apoyo para con el trabajo vinculado a la temática.

Buscando conocer la perspectiva de los/as estudiantes en situación de Discapacidad, se logró identificar la importancia que los/as mismos/as le dan a su Educación formal, en ella buscan aprender conocimientos de la currícula, buscan relacionarse con sus pares, y por sobre todo sentirse incluidos en este ámbito. Contraponiendo estos relatos con los de las maestras, se ve aquí reflejado que la Educación en Uruguay actualmente se encuentra con una problemática, no saber atender las demandas de las poblaciones históricamente excluidas.

Las normativas vigentes en Uruguay promueven una Educación inclusiva y la importancia del desarrollo de la misma, pero ¿cómo es posible brindar una Educación de calidad para los/as estudiantes en situación de Discapacidad si las maestras no acceden a una formación acorde a las “necesidades” que ellos/as tienen por las desigualdades de base que el propio sistema se encarga de perpetuar?.

A lo largo del desarrollo de esta monografía se ha podido visualizar cómo las maestras se cuestionan sus propios accionares en el aula, pero reflejan en sus discursos concepciones erróneas, que son fundamentales para poder llevar a cabo una inclusión de los/as estudiantes en situación de Discapacidad. El hecho de que aún se utilicen términos que minimizan a los/as

estudiantes, o que hacen referencia propiamente a su “deficiencia”, denota la relevancia de una formación teórica sobre la temática que acompañe los cambios normativos a nivel nacional e internacional.

Se puede decir que el sistema educativo uruguayo aún tiene un gran camino por recorrer sobre inclusión, ha comenzado a dar sus primeros pasos pero es necesario que se comprometa a brindar las herramientas y recursos que permitan avanzar hacia los objetivos en cuanto Educación inclusiva.

Si bien a lo largo de este documento se ha hecho referencia a la Educación inclusiva como una responsabilidad del sistema educativo, no se puede dejar de lado que la mayor responsable de la exclusión histórica de las personas en situación de Discapacidad ha sido la misma sociedad. Por lo que con esta monografía se aspira también a que todos y todas puedan repensar(se) en relación a “las barreras” que se tienen adquiridas, impuestas, naturalizadas respecto a la Discapacidad. Los cambios en las instituciones educativas solo son posibles si la propia sociedad realiza un cambio conceptual y de acciones respecto a la temática, sino, tal como sucede con normativas que han sido escritas hace años pero no han podido materializarse de forma concreta, van a generar mayores confusiones y conflictos que soluciones.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Algaré Valdez, A. (2019) *Cuerpo y corporalidad en la discapacidad: reflexiones en torno a la construcción de un proyecto de vida*. Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS. Disponible en: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24399/1/TTS\\_AlgareValdezAna.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24399/1/TTS_AlgareValdezAna.pdf)

Angulo, S; Díaz, S y Míguez, M. N (Comp.) (2015). *Infancia y discapacidad. Una mirada desde las Ciencias Sociales en clave de derechos*. Montevideo, UdelaR, FCS - GEDIS.

Blanco G., Rosa (2006) *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Bosco Ximeno, V. (2018) *Maestras, miradas para incluir: percepción de las maestras sobre la inclusión educativa*. Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS. Disponible en: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20415/1/TS\\_BoscoXimenoVirginia.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20415/1/TS_BoscoXimenoVirginia.pdf)

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013) Disponible en: <https://es.scribd.com/document/261984854/UDL-Guidelines-v2-0-Full-Espanol>

Cazzaniga, S. (2005). *La noción de sujeto de la relación profesional en Trabajo Social*. Buenos Aires: mimeo.

Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de la investigación social*. México: Mc Graw Hill.

Hurtado, A. (2007) *Taller de Investigación Cualitativa “Investigación cualitativa”* Universidad. Disponible en internet en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Dise%C3%B1o%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf>

King, G. Keohane, R y Verba, S. (2007) “La ciencia en las ciencias sociales” (Capítulo I) y “La inferencia descriptiva” (Capítulo II), en *El diseño de la investigación. La inferencia científica de los estudios cualitativos*. España: Ciencias Sociales. Alianza editorial.

Martinis, P. (2015) Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en Blanco*, 25, 105-126.

Martinis, P. y Falkin, C (2017) Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los proceso de universalización del derecho a la educación. En Cristóforo, A; Martinis, P y Miguez, M. N. (Coord.) *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. (pp. 18-64). Montevideo: UdelaR. FCS; CSIC.

Miguez Passada, M. N (2012), Discapacidad en lo social. Un enfoque desde las corporalidades. En Miguez Passada, M. N (Comp.) *Del dicho al hecho: políticas sociales y discapacidad en el Uruguay progresista*. (pp. 23-46) Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.

Persíncula, S, Otton, D, Silva, K y Torres, M. (2019) *Percepciones sobre la trayectoria educativa de estudiantes, comprendidos en Régimen de Inclusión; en UTU Cerro, UTU Lavalleja y UTU Colón, en el período 2019*. Montevideo: Udelar. FCS. Disponible en: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23880/1/XVIII%20JICS\\_Persincula\\_Otton\\_Silva\\_Torres.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23880/1/XVIII%20JICS_Persincula_Otton_Silva_Torres.pdf)

Quintero Pérez, C. (2019) *La implementación del protocolo de actuación para personas con discapacidad en los centros educativos*. Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS. Disponible en: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23633/1/TTS\\_QuinteroPerezCarolina.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23633/1/TTS_QuinteroPerezCarolina.pdf)

Simons, H. (2011) *El estudio de caso: teoría y práctica* (pp. 239-252). Madrid: Morata

Sosa Mesa, N. (2019) *Procesos de educación inclusiva de niños/as con Síndrome de Down en Montevideo*. Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS. Disponible en: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23667/1/TTS\\_SosaMesaNatalia.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23667/1/TTS_SosaMesaNatalia.pdf)