

¿Qué ves cuando me ves?

Educación Social y Diversidad Funcional en Educación Media

La educación social, el trabajo social o son políticos o no son. Y es por ello por lo que no nos podemos quedar con los brazos cruzados, ni imaginarnos como enemigos de los sujetos que acompañamos. Hemos, todos revueltos, cruzado la maldita frontera que alguien (para dejar su consciencia tranquila) imaginó y dibujó en el mapa de la vida. Ya no existen (o no deberían existir) mundos paralelos. Ya no existen (o no deberían existir) esos otros y nosotros. (Planella, J; y Pie, A, 2012)

Estudiante: Valeria Navarro

Montevideo, junio de 2021.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	6
1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA, DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y DEL PROYECTO	7
1.2. ANTECEDENTES	8
1.3. OBJETIVO GENERAL	13
1.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
2.1. JUSTIFICACIÓN Y/O RELEVANCIA DEL TÍTULO DE LA MONOGRAFÍA: ¿Qué ves cuando me ves?	14
2.1.1. JUSTIFICACIÓN Y/O RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA	15
2.2. MARCO TEÓRICO	16
2.3. ALGUNAS CIFRAS A TENER EN CUENTA SOBRE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL (DISCAPACIDAD) EN URUGUAY	20
2.4. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY	21
2.5. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA DISCAPACIDAD	25
2.5.1. MODELO DE PRESCINDENCIA	25
2.5.2. MODELO MÉDICO REHABILITADOR	26
2.5.3. MODELO SOCIAL	27
2.5.4. MODELO DIVERSIDAD FUNCIONAL	28
2.5.5. MODELO CULTURAL	29
2.5.6. TABLA DE CONTENIDOS DE TODOS LOS MODELOS DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL (DISCAPACIDAD)	30
3.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	32
3.1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	32
3.2. METODOLOGÍA y ENFOQUE METODOLÓGICO	32
3.3. OBJETO DE ESTUDIO	33

3.4. SUPUESTOS DE PARTIDA	34
3.5. DIMENSIONES	34
3.6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y SUS CORRESPONDIENTES DIMENSIONES	35
3.7 CATEGORÍA DE ANÁLISIS	36
CAPÍTULO IV	37
4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS	37
4.2. DIMENSIÓN: EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES	38
4.2.1. PERCEPCIONES ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SUS CARACTERÍSTICAS COMO DERECHO PARA TODOS/AS	40
4.3. DIMENSIÓN: FACTORES POSITIVOS Y NEGATIVOS	42
4.3.1. FACTORES POSITIVOS	42
4.3.2. FACTORES NEGATIVOS	44
4.4. DIMENSIÓN: RELACIÓN EDUCATIVA	46
4.4.2. PRUEBAS ESCRITAS	48
4.4.3. INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y EQUITATIVAS PARA TODOS/AS LOS/AS ESTUDIANTES	49
4.5. CATEGORÍAS: FORMACIÓN, MEDIOS TECNOLÓGICOS Y SOPORTES DE REFERENCIA	50
4.5.1. FORMACIÓN	50
4.6. MAPAS CONCEPTUALES CON LAS PALABRAS MÁS REPETIDAS POR LOS/AS ENTREVISTADOS/AS	54
5.1. CONCLUSIONES FINALES	57
5.2. DE LA DISCAPACIDAD A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: RECONOCIMIENTO SOCIAL Y PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS/AS SUJETOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	60
5.3. POSIBLES EJES DE TRABAJO CON LOS/AS SUJETOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL VISUAL	62
5.3.1. PRIMER EJE: RECONOCIMIENTO SOCIAL	62

5.3.2. SEGUNDO EJE: ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL	64
5.3.3. TERCER EJE: POSIBILITAR LA PARTICIPACIÓN	66
5.4. FUNCIONES DE LOS/AS EDUCADORES/AS SOCIALES CON LOS/AS SUJETOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	68
5.4.1. FUNCIÓN INDIVIDUAL	70
5.4.3. FUNCIÓN CON EL ENTORNO COMUNITARIO	71
5.4.4. PALABRAS FINALES	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXO I. CRONOGRAMA de ACTUACIÓN	78

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer especialmente al Educador Social Diego Silva Balerio y tutor de esta Monografía, quien con su conocimiento, dedicación, profesionalismo y humanidad supo guiarme en este importante recorrido, a través de los distintos encuentros, me sugirió lecturas, ayudó a pensar y problematizar estrategias para cada una de las etapas de este proyecto y por sobre todas las cosas GRACIAS por la confianza y el respeto depositado hacia mis ideas y sugerencias planteadas.

En segundo lugar, también debo agradecer a todos/as los/as docentes, DOES y compañeros/as que me acompañaron a lo largo de la formación profesional y en especial a los/as docentes: Ed. Soc. Rudyar Pereyra, Prof. Mauro Amarillo, Ed. Soc. Valeria Juncal, Ed. Soc. Silvia Paglietta, Prof. Yudith Gilardoni y Prof. Magela Campelo. También un sentido agradecimiento a mis compañeras y amigas: Katherine Nieves, Paula Perotta, Brenda Pérez y Mariana Silvarredonda, porque GRACIAS a sus aportes y discusiones generadas me convencieron aún más de ver elegido esta profesión.

En tercer lugar, quiero agradecer profundamente a todos/as los/as docentes y estudiantes de Secundaria por su amabilidad, honestidad, tiempo e interés en la temática y principalmente por querer participar de las entrevistas y ofrecerme toda la información y conocimiento necesario, por lo que sin su colaboración y calidez humana no hubiese podido llevar adelante este proceso de investigación.

En cuarto lugar, agradezco a mis amigas Elena Burnmidad, Karen Pérez, Serrana Merlo, Sara Garín, María Palomeque y a mis compañeros de trabajo Guillermo Lendle, Martín Doti, Sebastián Blanc, Fabián Pérez e Ignacio Epherre, GRACIAS por su apoyo, colaboración, aliento y lealtad incondicional.

Por último y no menos importantes, quiero agradecer a mi familia y principalmente a mis padres Delia y Jesús, también a mis hermanos/as: José, Emilio, Verónica, Luciano, Nahuel y Brisa, porque sin su cariño, dedicación, reconocimiento y lucha incansable nada de esto hubiese sido posible, por todo esto y más MUCHAS GRACIAS. A todos ustedes, INFINITAS GRACIAS.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de carácter monográfico se desarrolla en el marco del egreso de la carrera de Educación Social, impartida en el Instituto de Formación en Educación Social (IFES). El objetivo de este trabajo monográfico se centra en generar conocimiento desde la perspectiva de la Educación Social para la mejora de las trayectorias educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo.

Para lograr este propósito se optó por la metodología de investigación cualitativa, se efectuó una recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas y posteriormente se realizó un análisis de los resultados obtenidos. A partir de los resultados se pretende generar un aporte teórico para futuras investigaciones sobre el tema. El interés subyace en comprender y comparar los discursos y experiencias educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes, identificar y sistematizar los factores que influyen en sus trayectorias educativas de manera positiva y/o negativa y por último conocer y analizar la relación educativa de estos actores institucionales, desde la perspectiva de la Pedagogía Social y la Educación Social, dado que existen escasos trabajos sobre la temática en Uruguay.

En el primer capítulo se presenta la temática, el problema de investigación, el proyecto, los antecedentes hallados y los objetivos (general y específicos).

En el segundo capítulo se justifica la relevancia del título, la temática y el marco teórico empleado.

En el tercer capítulo se define el problema de investigación, la metodología, el objeto de estudio, los supuestos de partida, las dimensiones y categorías de análisis.

En el cuarto capítulo se expone el análisis de los resultados obtenidos.

En el quinto y último capítulo se plantean las conclusiones generales y una recomendación final que se titula “De la discapacidad a la diversidad funcional: reconocimiento social y participación protagónica de los/as sujetos con diversidad funcional.”

CAPÍTULO I

1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA, DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y DEL PROYECTO

El tema de investigación se enfoca en aportar conocimiento desde la perspectiva de la Educación Social a través de los discursos y experiencias de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo.

El tipo de monografía se enmarca en la línea de investigación y el tema seleccionado se configura como campo de interés personal, también porque resulta pertinente y relevante para la educación en general y en particular para la Educación Social, ya que no existen antecedentes al respecto en Uruguay sobre la temática en cuestión.

En cuanto a la delimitación espacial de dicho proyecto, se seleccionaron cuatro liceos públicos de la ciudad de Montevideo y las entrevistas se efectuaron de forma semiestructuradas y anónimas a un total de seis estudiantes y seis docentes, incluyendo a una estudiante de tercer año, un estudiante de tercer año, una estudiante de cuarto año, una estudiante de quinto año artístico, un estudiante de quinto año humanístico y un estudiante de quinto año biológico (que en la actualidad cursa la Universidad del Trabajo del Uruguay UTU).

De igual modo también se entrevistaron a seis docentes de diferentes asignaturas: una docente de inglés, una docente de Derecho, una docente de Comunicación Visual, una docente de Geografía, una docente de Ciencias Físicas y un docente de Matemática.

Por otra parte, el problema de investigación y el proyecto en toda su amplitud tiene como finalidad producir un insumo teórico para el ámbito académico sobre la temática diversidad funcional en Educación Media desde la perspectiva de la Pedagogía Social y la Educación Social, dado que éste permite analizar, pensar e interrogarse críticamente por cuestiones que tienen que ver con las instituciones socio-educativas, las funciones y las finalidades, las prácticas educativas y los efectos que produce sobre los/as profesionales y los/as sujetos de la educación.

1.2. ANTECEDENTES

Las investigaciones encontradas a nivel nacional e internacional referidas a la temática elegida son:

- ANEP. (2011) “Protocolo de Inclusión en centros educativos.” En este documento se establecen las estrategias para la accesibilidad física, la accesibilidad comunicacional y los recursos humanos y/o materiales que deben de contar las instituciones educativas.
- Barcos, R. (2007) “Informe sobre “la inclusión educativa en el Uruguay. Avances y desafíos.” Este informe se sustenta en cuatro ejes: I. Conceptualización de la inclusión en educación, su alcance y límites desde los derechos humanos. II. Transformación de la educación en el Uruguay. III. Los alcances de la inclusión. Y IV. Los factores potencializadores o bloqueadores de la inclusión. Destacando el gran avance realizado y los desafíos que aún quedan por asumir.
- Carrera, M. (2013) “Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela.” En este artículo se hace una crítica al formato opresor y autista de la escuela tradicional y las prácticas que se derivan de ellas (maltrato entre iguales como práctica de otredad) y el bullying como práctica de género y control heteronormativo. Hechas estas críticas se busca destacar las importantes aportaciones que desde la educación social se puede hacer a la educación formal.
- Díaz, A. (2010) “Consideraciones sobre concepto de diversidad funcional.” En esta investigación se aclara que el término diversidad refiere a la aceptación y el respeto de las diferencias que presentan todas las personas. Mientras que el término funcional responde a la función, cuyo significado etimológico es “functio, ejecución, ejercicio de alguna facultad”; por lo que la diversidad funcional se reduce solamente a una función y no a todo su ser.
- Ferrante, C; y Dukuen, J. (2016) “Discapacidad y opresión: una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu.” En este artículo se realiza una crítica constructiva al modelo social de la discapacidad, sus fundamentos y limitaciones desde la teoría de la dominación de Bourdieu, con el objetivo de analizar los mecanismos de poder político que interfieren en la construcción de la discapacidad.

- Ley N° 18.437 (2008) “Ley General de educación.” Esta Ley a lo largo de todo el contenido de sus artículos señala que toda la ciudadanía tiene derecho a la educación en sus diferentes niveles, sin distinción alguna y es el Estado uruguayo quien debe garantizar sus derechos.
- Ley N° 18.651, (2010) “Protección Integral de Personas con discapacidad.” Esta Ley contempla y garantiza los derechos de las personas con discapacidad en Uruguay y deja de manifiesto que se deben derribar las barreras institucionales que no permiten el desarrollo pleno de las personas con discapacidad.
- Lobato, M; Romañach, J. (2005) Escriben en el artículo publicado en el “Foro de vida independiente” que la diversidad funcional no tiene nada que ver con las enfermedades, las deficiencias, la parálisis o el retraso y señala que esta terminología se respalda en el modelo médico, ya que la persona se ve cómo“(…) imperfecta que hay que rehabilitar y “arreglar” para restaurar unos teóricos patrones de “normalidad” que nunca han existido, que no existen y que en el futuro es poco probable que existan precisamente debido a los avances médicos.” (Lobato, M; y Romañach, J, 2005, s.p).
- Mancebo, M. (2016) “El accionar colectivo en torno a la discapacidad en Uruguay.” En este artículo se busca comprender el accionar colectivo entorno a la discapacidad en Uruguay, teniendo en cuenta los siguientes puntos:
 - I. La representación política y social que asumen los colectivos sobre la discapacidad.
 - II. Conocer cómo se configura el accionar colectivo.
 - III. Realizar un aporte teórico sobre la discapacidad desde las ciencias políticas, ya que aún no se ha pronunciado en Uruguay.
- Mancebo, M. (2014) “¿Puede el “discapacitado” hablar? Discapacidad y activismo político: el caso uruguayo.” En esta ponencia se denuncia que los estudios en Uruguay en torno a la discapacidad tienden a analizar desde varias disciplinas el tema de la accesibilidad, la discriminación, la inclusión, la exclusión, etc., pero nunca se analiza desde una mirada política. En este trabajo también se analiza la Ley nº 16.095 del año 1989 y la Ley nº 18.651 del año 2010 contrastándolas con las leyes a nivel internacional.
- Martínez Rivera, O. (2014) “Entre la discapacidad y la diversidad funcional: el profesional ante los cambios de paradigmas y no solo de palabras.” En este artículo se plantea que los/as profesionales de la educación social deben

asumir el nuevo cambio de paradigma de la diversidad funcional, porque este va más allá de la palabra en sí misma. Un nuevo paradigma implica un cambio académico, social y político en general y en particular en la intervención educativa social que se realiza con los/as sujetos con diversidad funcional.

- Míguez, M. (2017) "Discapacidad en lo social. Un enfoque desde las corporalidades." En este artículo se analizan las distintas formas de nombrar a los/as sujetos con diversidad funcional: capacidades diferentes, inválido, incapaz, enfermo, anormal. Todas ellas definidas por una forma de ser, estar, sentir y comportarse, a partir de lo establecido por lo hegemónico y sano-normalizador. Esta situación no permite reconocer a los/as sujetos con diversidad funcional como sujetos de derechos.
- Míguez, M. (2014) "Educación y discapacidad en Uruguay: tensiones y desafíos." Esta investigación hace referencia a la educación inclusiva en el ámbito formal y la participación e incorporación de las personas con discapacidad en estos escenarios.
- Palacios, A; y Romañach, J, (2007) "Modelo de la diversidad funcional." En este artículo se reflexiona sobre el término diversidad funcional surgido en el "Foro de Vida Independiente" (enero de 2005) por Lobato y Romañach. Lo que busca es generar un cambio positivo, dado que la palabra discapacidad tiene una carga negativa, la cual significa no capacitado. Por lo que el término de Diversidad Funcional es una acepción diferente, alternativa a la implementada en años anteriores que lo que producía era una discriminación, una desigualdad en la sociedad.
- Pié, A. (Coord.). (2012) "Reconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente." Este libro busca construir un saber desde la experiencia y no desde la teoría académica, incuestionable e inmóvil, porque es a través de la experiencia que se puede narrar aquellos cuerpos maltratados y discriminados. De este modo pensar el lugar que ocupa la diversidad funcional y la dependencia.
- Pie, A. y Planella, J. (2012) "Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas." En este artículo se revisan los discursos de la teoría queer y las prácticas pedagógicas. Dicho análisis se centra: I. En la desestabilización de la heteronormatividad y la normalidad. II. Las posibilidades/imposibilidad de la pedagogía y plantea una des-pedagogización para alejarse de juicios

normalizadores. III. Se apuesta a que la teoría Queer se aplique al ámbito de la discapacidad y a la radical diferencia corporal.

- Pié, A. y Planella, J. (2012) “Militancia y diversidad funcional.” En este libro se presenta una revisión socio-histórica de las políticas de dependencia y la participación de los colectivos de personas con dependencia en España. Se estudia los distintos modelos con los que se asocia a la discapacidad y las luchas que han tenido que dar estos/as activistas en pos de su autonomía y reconocimiento social en el “Foro de vida independiente” donde se plantea un giro epistemológico que habla de diversidad funcional dejando de lado las capacidades.
- Pié, A. y Solé, J. (2011) “Reconstruir la discapacidad para repensar la autonomía: propuestas para una pedagogía de la interdependencia.” En este artículo se propone una nueva conceptualización sobre la autonomía a partir de la deconstrucción de la discapacidad. Se parte de la siguiente hipótesis; la autosuficiencia no es algo propio de la humanidad como creen las personas con diversidad funcional, sino que todos/as dependemos de unos/as otros/as. La verdadera autonomía necesita de la dependencia, en otras palabras, de la interdependencia.
- Purtscher, M. (2020) “De derechos y hechos. Aproximación a un análisis desde la Pedagogía Social sobre discapacidad y sujetos de la educación en educación Secundaria.” En esta monografía de grado se investiga y analiza la temática discapacidad y las concepciones de sujeto de la educación en Secundaria desde la Pedagogía Social, a través de los discursos y representaciones sociales acerca del tema.
- Planella, J. (2017) “Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación.” Este libro no busca ser un manual puro y duro de educación y a grandes rasgos se centra en tres aspectos: I. Pretende narrar experiencias antes de formular discursos incuestionables. II. Amplía el ámbito de la educación y dialoga con otras disciplinas para conocer otras realidades a las que llama pedagogías sensibles. III. Reflexiona sobre el cuerpo (sus saberes y sus sabores) y el lugar que ocupa en la educación.
- Planella, J. (2016) “Acompañamiento social.” Este libro es una invitación para repensar las intervenciones socio-educativas desde otra mirada, teniendo en cuenta los proyectos, discursos y enfoques que se han realizado en Francia.

Se realiza una revisión sobre la semántica del acompañar, los momentos en que se desarrolla y en que se configura, para pensar en el lugar que ocupa en el futuro el acompañamiento social en las prácticas educativas y en la vida de los/as sujetos.

- Planella, J. (2013) “Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento Social.” En este artículo se menciona que la Pedagogía Social ha trabajado en diferentes campos, pero ha dejado de lado el trabajo socioeducativo con personas con diversidad funcional y propone trabajar en el acompañamiento social con dicho colectivo.
- Planella, J. (2006) “Corpografías: dar la palabra al cuerpo.” En este artículo se revisa el lugar que se le ha dado al cuerpo desde las ciencias sociales y se ocupa de los cuerpos de-formados, torcidos y discriminados por la palabra. Dicha revisión se realiza desde la perspectiva de la teoría queer.
- Rodríguez Días, S; y Ferreira, M. (2010) “Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional: Un ejercicio de dis-normalización.” En este artículo se aborda la lucha que han dado los colectivos en España para llegar a proponer el modelo de diversidad funcional y porque aún este modelo no logra superar al modelo rehabilitador-biomédico que se inscribe en la dis-capacidad y/o dis-normalidad.
- Rodríguez Doñhia, L. (2015) “Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria.” Esta investigación tiene como objetivo principal la inclusión educativa de los/as sujetos que presentan alguna discapacidad y concurren a centros educativos de secundaria. Dicha investigación deja al descubierto que las personas con discapacidad que concurren a los centros de Secundaria se encuentran con barreras institucionales que son difíciles de derribar.
- UNESCO. (2015) “Definición y característica de educación inclusiva.” En este documento se define a la Educación inclusiva estableciendo que es un derecho que debe ser respetado a lo largo de toda la vida y como tal comprende a todas las personas.
- Viera, A; y Cevallos, I. (2014) “Inclusión educativa en Uruguay.” En esta revisión se analizan los documentos y textos académicos nacionales que refieren a las políticas de inclusión educativa en Uruguay con el objetivo de conocer los diversos significados del término inclusión educativa, para pensar en una educación que comprenda a toda la sociedad, con toda la diversidad.

1.3. OBJETIVO GENERAL

Generar conocimiento desde la perspectiva de la Educación Social para la mejora de las trayectorias educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo.

1.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a.** Comprender y comparar los discursos y experiencias educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo.
- b.** Identificar y sistematizar los factores positivos y/o negativos que encuentran los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo.
- c.** Conocer y analizar la relación educativa entre los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo.

CAPÍTULO II

2.1. JUSTIFICACIÓN Y/O RELEVANCIA DEL TÍTULO DE LA MONOGRAFÍA: ¿Qué ves cuando me ves?

He decidido titular esta monografía “¿Qué ves cuando me ves?”, Porque considero que las palabras no son ingenuas a la hora de construir un discurso político en general y aún menos en particular cuando se hace referencia a los/as sujetos con diversidad funcional, dado que un concepto puede definir el destino para bien o para mal de este/a porque si el concepto es positivo seguramente no presente mayores dificultades a la hora de las presentaciones, de lo contrario si el concepto es peyorativo y negativo es muy difícil que el/a sujeto pueda escapar de él a la hora de la exposición, ya que tendrá que poner a prueba toda su “capacidad”.

Por ello, es necesario conocer y desentramar el verdadero significado de las palabras que se han utilizado y legitimado a lo largo de la historia para nombrar y clasificar a un sector de la sociedad como sujeto “normal” o sujeto “anormal”. Resulta clave e imprescindible correr ese velo que no permite reconocer al “OTRO/A” como ser igual en derechos y obligaciones, pero diverso. Sí, he dicho diverso, porque si en verdad buscamos la plena autonomía de todos/as los/as sujetos de este país, sin distinción y etiquetamientos peyorativos y absurdos que no contribuyen a nada más que promover la tan instaurada e inicua desigualdad social, propongo revelarnos frente a cualquier gesto de humillación y discriminación, con la finalidad de destruir aquellas construcciones sociales y culturales pasadas que aún permanecen vigentes en el imaginario social, encubiertas bajo otros paradigmas, pero que igualmente continúan produciendo y reproduciendo más de lo mismo.

Desde esta perspectiva queda claro que el miedo a lo desconocido puede estimular la desnudez, tejer el devenir de la inmediatez y despertar inconscientemente diversas emociones, sensaciones, inquietudes y alteraciones, que no sabemos cómo enfrentar porque sin pedirnos permiso nuestro cuerpo y pensamiento experimenta sentimientos, enfrentándonos con aquello que no se comprende y no se sabe cómo nombrar. Nos paraliza y evitamos mirarlo/a porque esto significa mirarnos, imaginamos cosas que no se ajustan a la realidad porque no tenemos idea de que haríamos en esa realidad.

En consecuencia, avivamos nuestros prejuicios porque intentamos diferenciarnos de ese imaginario, suponiendo destinos repletos de entuertos y sufrimiento, debido a que no logramos visualizar que lo diverso no es sinónimo de infelicidad y dolor.

Como si esto fuera poco también se nos presenta la curiosidad, múltiples interrogantes y asombro ante la naturalidad con la que se muestra, se mueve y se expresa ese “OTRO/A”, atravesando, desafiando e interpelando nuestra subjetividad.

2.1.1. JUSTIFICACIÓN Y/O RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA

La temática busca generar conocimiento desde la perspectiva de la Pedagogía Social y de la Educación Social para la mejora de las trayectorias educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo. En los múltiples y distintos dispositivos en que se desarrollan las prácticas educativas sociales de la carrera de Educación Social, es posible encontrarse con población que presenta algún tipo de diversidad funcional visual, al igual que en todos los ámbitos de la vida.

Esta investigación apunta a comprender y comparar los aspectos significantes de los discursos y experiencias educativas, al mismo tiempo permite identificar y sistematizar los factores positivos y/o negativos, conocer y analizar la relación educativa entre los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo.

Como futura profesional de la Educación Social considero que resulta conveniente investigar la temática y conocer a fondo la realidad que viven y atraviesan los/as sujetos de la educación, partiendo de la información recabada de las entrevistas realizadas a los/as diferentes docentes que integran las instituciones educativas pretende hacer visible lo que hasta ahora es o permanece invisible.

Esta investigación no solo se propone aportar conocimiento teórico e información valiosa acerca de la realidad que viven estos/as estudiantes y docentes en lo cotidiano y como el COVID-19 atravesó e impactó a la educación en general y más en particular a la educación de los/as sujetos con diversidad funcional visual. Asimismo, resulta de gran aporte para la Educación Social en nuestro país, esta profesión tiene un deber con esta temática ya que desde sus comienzos en Cenfores y hasta la actualidad en

la maya curricular no se trabaja en profundidad desde ninguna asignatura el tema seleccionado. A su vez, tampoco se ha presentado ninguna investigación al respecto y aún no existen registros que contemplen estos factores.

2.2. MARCO TEÓRICO

A partir del recorrido realizado, a continuación, se presenta el fundamento teórico que le da sentido y sustento a esta investigación desde el marco de la Educación Social. Teniendo en cuenta que es una profesión de carácter pedagógico y por ende se puede desarrollar en diversos marcos institucionales, siendo estos los que determinen sus particularidades, normas, funciones, competencias y reglas, en consonancia ADESU (2010), expone que la Educación Social es definida como un:

(...) conjunto de prácticas profesionales de carácter pedagógico cuya finalidad es la promoción social y cultural de todos y cada uno de los sujetos. Práctica que busca, a través de la acción educativa, desarrollar en los sujetos habilidades y destrezas para la integración y participación en la vida social, política, económica y cultural de su comunidad y del mundo global. (ADESU, 2010, p.3)

En este mismo documento se cita a García Molina (2003) para hacer referencia a las funciones que caracterizan e identifican al profesional de la Educación Social:

- “Transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social.”
- “Mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos.”
- “Generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa.” (ADESU, 2010, p.10)

Presentado el marco teórico en el que se sustenta la definición y las funciones que definen al profesional de la Educación Social es menester indicar que el marco institucional en que se inscribe este trabajo es la Educación Media que depende del Consejo de Educación Secundaria (CES) y sus cometidos se enmarcan en el artículo 26 de la Ley nº 18.437 (Ley General de Educación) y señala: “La educación media básica abarcará el ciclo inmediato posterior a la educación primaria.” (Ley nº 18.437, 2008, s.p)

Dentro de los objetivos esenciales del Consejo de Enseñanza Secundaria (CES) se destaca: recibir a todos/as los/as jóvenes que terminaron los estudios primarios, atender a todos/as los/as aquellos/as adultos/as que no culminaron este ciclo educativo a través de una propuesta flexible con la finalidad de que logren terminar los estudios, ofrecer planes y modalidades diversas para las distintas realidades, para que esto ocurra se han trazado líneas de acción, funcionamiento y regulado instituciones tales como los liceos.

Partiendo de lo que antecede, conviene definir qué se entiende por institución: "(...) lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente." (Goffman, E, 1972, p.13). Este mismo autor plantea que dichas instituciones se caracterizan fundamentalmente por una ruptura de las barreras que separan los siguientes aspectos de la cotidianidad por lo que la institución liceo no escapa de ellas:

- a.** Todos los aspectos de la vida transcurren en un mismo lugar y bajo la misma autoridad, en la institución liceo los/as funcionarios y los/as estudiantes dejan de lado sus quehaceres y sus seres queridos por un lapso de tiempo para compartir el mismo espacio (liceo) y si bien, no están en igualdad de condiciones y de poderío ambos responden a una misma autoridad (dirección).
- b.** Las actividades diarias se desarrollan en compañía de otros/as sujetos pares a los que se les brinda el mismo trato, en la institución liceo todos/as los/as funcionarios deben de adaptarse al funcionamiento y a las reglas, y de igual modo también lo tienen que hacer todos/as los/as estudiantes para permanecer en la institución.
- c.** Todas las etapas de las actividades diarias están programadas y circunscritas, en la institución liceo todos/as los/as funcionarios/as y los/as estudiantes realizan sus actividades en un tiempo y espacio predefinido.

Después de ver definido el término institución y sus características, cabe mencionar que es gracias al poder de la arquitectura (medio imprescindible, para que los seres humanos puedan visibilizar y plasmar una idea, un proyecto o un modelo de institución a formalizar, ya que la arquitectura es:

(...) el medio por el cual el hombre prepara el ambiente para convertirlo en un mundo —en un mundo habitable, un mundo humanizado, es decir, un mundo de sentido. El espacio de la

Arquitectura es el espacio del sentido. La Arquitectura prepara el ambiente para constituirlo como espacio de sentido. (Lewkowicz, I; y Sztulwark, P, 2003, p.52)

Si bien, la arquitectura es el espacio del sentido, lo que realmente le da sentido a las instituciones en este caso educativas son sus funciones, sus finalidades, pero también los/as trabajadores/as (profesionales y no profesionales), los/as sujetos de la educación e incluso hasta el mobiliario y los objetos (útiles escolares, dispositivos tecnológicos, herramientas, instrumentos, artefactos, etc.), en palabras de Latour (2001) los humanos y los no humanos, y son estos los que determinan de algún modo el éxito o el fracaso de la institución educativa, como expresa este autor:

(...) El destino de los humanos y los no humanos es algo que ambos tienen que compartir, ya que han resultado unidos a causa de la actividad de las ciencias. En vez de esta fuente de energía bipolar para la política -la de la naturaleza y la sociedad-, sólo tendremos una. Será una fuente claramente identificable, y servirá igualmente a los humanos y a los no humanos, del mismo modo que sólo habrá una fuente claramente identificable para las nuevas entidades que se socialicen en el colectivo. (Latour, B, 2001, p.356)

Quizás el/a lector se pregunte por qué todas estas consideraciones hasta el momento planteadas en torno a la interacción entre humanos y no humanos, aquí va la respuesta, humanos y no humanos son quienes posibilitan o limitan el acceso a las instituciones educativas de los/as sujetos con diversidad funcional visual y en general, estos/as se enfrentan a diario con barreras arquitectónicas, obstáculos comunicacionales y/o materiales, vulnerando el derecho a un desarrollo pleno y una participación efectiva. Llegados a este punto, urge la necesidad reiterar que el tema de investigación es la diversidad funcional en la Educación Media desde la perspectiva de la Educación Social, por lo que resulta pertinente conceptualizar el término diversidad funcional:

(...) la diversidad funcional no tiene nada que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis, el retraso, etc. Toda esta terminología viene derivada de la tradicional visión del modelo médico de la diversidad funcional, en la que se presenta a la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta que hay que rehabilitar y "arreglar" para restaurar unos teóricos patrones de "normalidad" que nunca han existido, que no existen y que en el futuro es poco probable que existan precisamente debido a los avances médicos. (Lobato, M; y Romañach, J, 2005, s.p)

Esta nueva terminología es más que un cambio de palabra, porque implica posicionarse desde un modelo o paradigma, donde el "CAPACITISMO y la NORMALIDAD" dejan de jugar un papel trascendental en la vida de estos/as sujetos, ya que el término capacitismo responde a: "(...) una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano." (Campbell, F, 2001, p.44).

Por su parte, Angelino y Rosato (2009), definen a la normalidad como lo que: “(...) se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil, un cuerpo normal se puede adaptar eficientemente a los requerimientos de la vida productiva.” (Angelino, M; y Rosato, A, 2009, p.28). En contrapartida Foucault entiende a la anormalidad como: “(...) una noción jurídica, pero entendida en sentido amplio, ya que no concierne únicamente a las leyes de la sociedad, sino que se refiere también a las leyes de la naturaleza. (...) El monstruo humano combina a la vez lo imposible y lo prohibido”. (Foucault, m, 1992, p.39).

De acuerdo con lo que plantea Foucault, efectuando una revisión histórica y analizando minuciosamente los documentos jurídicos a nivel nacional e internacional que suponen proteger y defender los derechos de las personas con diversidad funcional (discapacidad), quiero demostrar el trato y las diferentes formas de nombrar y clasificar a este colectivo ya que siempre se ha hecho desde una carga despectiva y negativa.

A modo de ejemplo y solo por reafirmar y hacer visible lo citado anteriormente, se presentan los títulos de algunos documentos, aunque cabe aclarar que no es el fin de esta monografía analizarlos, simplemente justificarlos:

- Ley nº 13.102(1962), “Importación de autos para lisiados.”
- Constitución de la República (1967), en el artículo 46 los/as sujetos con diversidad funcional son definidos como inferiores.
- Clasificación de deficiencias, discapacidades y minusvalías (1981), habla de restricción o pérdida de la capacidad.
- Ley Nº 15.095 (1989), “Personas discapacitadas.”
- Ley Nº 16.713 (1995), “Seguridad Social para jubilaciones por invalidez (totales o parciales).”
- Ley nº 17.266 (2000), “compatibilidad entre el discapacitado, en cualquier forma pública o privada con la pensión por invalidez.”
- La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001), define a la discapacidad como una: “(...) disminución de las barreras medioambientales y de actitud que esa persona puede enfrentar.”
- Ley nº 17.823 /2004), Código de la niñez y adolescencia, en el Artículo 10, habla de derechos de niños/as y adolescentes con capacidades diferentes.

- Ley n° 18.418 (2008), ratifica la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” de Naciones Unidas (ONU) de 2006, la cual define a las personas con discapacidad como deficientes.
- Ley n° 18.651 (2010), “Protección integral de las personas con discapacidad”, en el artículo 2 define a la discapacidad como una alteración.

De acuerdo con estos documentos Las personas con diversidad funcional son definidas como: lisiado, inferior, deficiente, minusválido, discapacitado, inválido, disminuido, capacidades diferentes, personas con discapacidad, alteraciones funcionales, etc., pero gracias a las teorías presentadas y al activismo de los/as propios sujetos con diversidad funcional esta terminología está siendo revisada y cuestionada, aunque todavía esto no se visualiza en los documentos jurídicos, ya que las definiciones giran en torno a los conceptos del capacitismo y la normalidad.

2.3. ALGUNAS CIFRAS A TENER EN CUENTA SOBRE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL (DISCAPACIDAD) EN URUGUAY

En la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (diciembre- 2004), realizada por el Instituto Nacional de Estadística INE, la población uruguaya con al menos una diversidad funcional se estima en 210.400 personas, las cuales se distribuyen en Montevideo (7,7 %) y el Interior Urbano (7,5%), este dato da cuenta de que no existe una diferencia geográfica significativa, entre la capital y el interior del país.

De la encuesta también se desprende que la población femenina con diversidad funcional supera a la población masculina, la primera alcanza un (8,2% de mujeres), en tanto que la última representa un (7%) de hombres. La mayoría de la población con diversidad funcional (66%) presenta una sola diversidad funcional, mientras que el (34%) presenta más de una diversidad funcional.

Dentro de las diversidades funcionales principales se hallan:

- 31,3% (65.730) tiene dificultades para caminar
- 25% (52.100) son ciegos
- 13,6% (28.560) tienen problemas de audición o son sordos.

Por otra parte, el origen de la diversidad funcional responde a múltiples situaciones:

- 51,2% señala que es a causa de una enfermedad
- 20,8% sostiene que es nacimiento
- 17,5% indica que es por envejecimiento
- 9,4% como consecuencia de accidentes

En el último Censo poblacional realizado en Uruguay entre Setiembre y diciembre de 2011, se incluyó la temática discapacidad y de allí se concluye que unos 517.771 uruguayos/as declararon tener alguna diversidad funcional (discapacidad), lo que equivale a un 15% del total de la población. Con respecto al género el 6,4% son hombres y el 9,4% mujeres, las personas que presentan mayor porcentaje de diversidad funcional son las personas de 60 y más años de edad debido a los niveles de edad avanzada de nuestra población.

En cuanto al nivel educativo alcanzado por las personas con diversidad funcional las mujeres superan a los hombres, el 93,3% de las mujeres saben leer y escribir, mientras que el 87,9% de los hombres saben hacerlo. Por estas razones se plantea que la mayoría saben leer y escribir, además de que más de la mitad alcanzó primaria y niveles educativos superiores.

- 51,2% alcanzó primaria “común”
- 3,3% realizó solo primaria “especial”
- 17,1% aprobó el ciclo básico
- 15,5% logró el bachillerato
- 8,2% realizó estudios terciarios
- 5,3% obtuvo una especialización con perfil de Doctorado.
- 4,2% no tuvo formación ni asistencia

2.4. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY

Antes de adentrarnos propiamente en el recorrido histórico de la educación inclusiva en el Uruguay es necesario hacer algunas aclaraciones al respecto, como por ejemplo que se entiende por políticas públicas, políticas educativas y políticas de inclusión educativa.

En cuanto a las políticas públicas se puede decir que a grandes rasgos son un conjunto de decisiones tomadas por los actores políticos que buscan dar respuesta a

un determinado problema que presenta la sociedad, a decir de Subirats, et al; una política pública es una: "(...) serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos -cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían- a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo." (Subirats et al., 2004, p.229)

Por su parte, Mancebo et al., definen a las políticas educativas como: "las líneas de acción desarrolladas en el campo educativo a partir de las decisiones de la autoridad con competencia legal en la materia" (Mancebo et al., 2014, p.306). Dentro de ellas, distinguen a su vez, a las políticas de inclusión educativa" surgidas a principios del 2000, las cuales buscan: "(...) enfrentar la exclusión educativa en sus diversas formas y dar respuesta a la diversidad de necesidad de los alumnos" (Mancebo et al., 2014, p.306).

Si bien es cierto que, en 1985, después del retorno a la democracia se comenzó a utilizar en los discursos referentes a la educación el concepto de integración. Conviene aclarar que este concepto no tiene el mismo significado que el concepto de inclusión, aunque con frecuencia se los confunda y se los utilice como sinónimos.

Da Rosa y Mas (2013), realizan una distinción entre estos dos conceptos y señalan que la integración tiene que ver con" (...) el ingreso de los grupos excluidos al sistema educativo que mantiene el Estatus-quo. Los niños y niñas se tienen que adaptar al sistema educativo disponible." (Da Rosa, T; y Mas, M, 2013, p.17). Y aclaran que la exclusión "(...) supone estar fuera del sistema educativo o permanecer inscripto en una institución educativa sin aprender, "estar, pero no existir", requerir hospitalidad, acogida, adaptaciones, apoyo y no poseerlo." (Da Rosa, T; y Mas, M, 2013, p.17)

En tanto que la inclusión "(...) requiere de la adaptación de los sistemas educativos y de la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de todas las personas y grupos." (Da Rosa, T; y Mas, M, 2013, p.17). Será recién en 1987 cuando se crea el Plan de Integración, el cual permitió por primera vez el ingreso de los/as estudiantes con diversidad funcional, provenientes de las escuelas especiales a los centros educativos de primaria y secundaria denominados comunes.

En cuanto a las escuelas especiales Da Rosa y Mas (2013) plantean que "La escuela especial no mantiene altas expectativas de aprendizaje respecto a sus alumnos o se segrega no propiciando espacios posibles de participación y apertura a proyectos de

encuentros compartidos con otras instituciones educativas y otros niños y niñas” (Da Rosa, T; y Mas, M, 2013, p.19)

En consonancia, estas mismas autoras mencionan que la segregación “(...) refiere al acceso de los excluidos a Escuelas o programas diferentes.” (Da Rosa, T; y Mas, M, 2013, p.17) En cuanto a la integración de los/as estudiantes, la misma se daba a través de un/a maestro/a itinerante especializado/a en discapacidad que ayudaba y guiaba a los/as estudiantes y profesionales en el proceso educativo de integración.

Desde esta perspectiva y en palabras de Viera y Ceballos “(...) se busca que la escuela especial trabaje orientada a la integración actual o futura de los alumnos en el sistema “común” colaborando, principalmente, con las “adaptaciones curriculares” (2014, p.19)

El Plan de Integración finalizó en 1999 a causa de la ausencia de recursos para su implementación, aunque en palabras de las ya citadas autoras “(...) la modalidad de integración de alumnos en la actualidad sigue incambiada.” Viera, A; y Ceballos, I, 2014, p.21).

Actualmente la Ley nº 18.437 (Ley General de Educación) del año 2008 establece en el artículo 1 “(...) el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.” (Ley 18.437, 2008, s.p) Posteriormente en la ya citada Ley se establece:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Ley 18.437, 2008,s.p)

A su vez, la Ley nº 18.651 (Protección Integral de Personas con Discapacidad) del año 2010 en el artículo 40, también contempla a la educación inclusiva y se establece:

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. (Ley 18.651, 2010, s.p).

Por otra parte, en 2011 la ANEP elaboró un Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial con la finalidad de orientar, apoyar e intervenir en los procesos de aprendizajes y la inclusión de los/as estudiantes con diversidad funcional, problemas de aprendizajes y altas capacidades.

Por su parte, la (UNESCO 2015) define el alcance de la educación inclusiva y determina que “La inclusión de niños con discapacidad en la educación común conlleva un conjunto de impactos positivos en varios niveles: en los niños, en sus familias y en el resto de quienes asisten a los centros educativos que realizan inclusión.” (UNESCO, 2015, p.49)

En el año 2017 el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), junto con el Consejo de Educación Secundaria (CES) publican el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos y la Guía de Adecuaciones Curriculares con la finalidad de generar estrategias de apoyo académico para estudiantes con diversidades funcionales y de este modo “(...) garantizarle el acceso al currículo y a la enseñanza.” (Garibaldi, G y Verdier, G. 2017, p.8)

Si bien se reconoce un cambio significativo en los debates públicos a nivel nacional e internacional en cuanto a políticas educativas en las últimas décadas, es menester mencionar que aún queda mucho por hacer y decir, la inclusión educativa se sostiene en el paradigma social y se legitima en las políticas de discriminación positiva, que buscan reducir el impacto desigual que sufren los grupos minoritarios. En otras palabras, las políticas de discriminación suponen (...) igualdad ante la ley y los empleos públicos, igual acceso a la educación y al servicio público, libertad de elección o libertad contractual, derecho para el individuo de no estar asignado a un grupo de pertenencia. (Eguzki Urteaga, O, 2009, p.211).

Lo hasta aquí expuesto es un recorrido histórico de lo que hoy se denomina educación inclusiva, pero es también la realidad de muchos/as sujetos con diversidades funcionales (dis-capacidades), que ven como unos supuestos “OTROS/AS CAPACITADOS/AS”, los/as representan cuando en verdad, esta situación no hace más que vulnerar diariamente sus derechos bajo la lupa de la discriminación positiva. Frente a esto dejo planteadas las siguientes interrogantes: ¿Cuánto tiempo más habrá que esperar para reconocer a los/as sujetos con diversidad funcional, como sujetos iguales, partícipes, libres y autónomos de sus propios destinos?, ¿qué papel va asumir

la Pedagogía Social? Y ¿Qué funciones además de las específicas pueden desarrollar los/as educadores/as sociales con los/as sujetos con diversidad funcional?

2.5. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA DISCAPACIDAD

La Organización de Naciones Unidas (ONU), 2006, definió a la discapacidad como:

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. (ONU, 2006, s.p)

Por su parte la Ley nº 18.651 de 2010 (protección Integral de Personas con Discapacidad), en el artículo 2 define:

Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral. (Ley 18.651, 2010, s.p)

Estas dos definiciones dejan en evidencia que los/as sujetos con diversidad funcional (dis-capacidad) son vistos/as y etiquetados/as como portadores de “deficiencias” - “alteraciones” y mientras esto continúe no existirá reconocimiento social hacia este colectivo. Por estas razones es necesario comprender el momento histórico, social y/o cultural en el que se inscriben y sustentan estas definiciones y modelos.

2.5.1. MODELO DE PRESCINDENCIA

En primer lugar, entonces, se asume que las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas: un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad, o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota y que se avecina una catástrofe. En cuanto al segundo presupuesto, se parte de la idea de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, que es un ser improductivo y además una carga que deberá ser arrastrada, ya sea por los padres o por la misma comunidad. (Palacios, A, 2008, p.38)

A grandes rasgos Palacios (2008), señala que el modelo de prescindencia se subdivide en dos períodos y se caracteriza principalmente por dos aspectos: castigo divino e inutilidad, el Estado tenía la facultad de evitar que los/as ciudadanos/as fueran deformes e improductivos, es decir dignos e indignos.

El primer período de este modelo es el Eugénésico y se origina en la Edad Antigua, donde la influencia de la Iglesia fue preponderante, se creía que los dioses buscaban castigar a los padres o advertir a una comunidad de que se les acercaba un castigo divino, por lo que se originan altos infanticidios, tratamientos crueles y situaciones de

esclavitud. Para la época dar muerte a estas personas estaba bien visto y justificado, se creía que se podía evitar el enojo de los dioses. Por otra parte, también se pensaba que las personas con discapacidad eran innecesarias y, en consecuencia, no tenían nada para aportar a la comunidad o, por el contrario, les evitaban el sufrimiento de vivir una vida desgraciada.

El segundo período de este modelo es el de Marginación y se centra en la Edad Media. Aquí también se creía que las personas con discapacidad eran incapaces de aportar nada a la comunidad, eran vistos como inútiles e improductivos, pero a diferencia del primer período, no se les ocasiona la muerte, aunque se considera una carga para la familia y la sociedad.

En tal sentido, el asistencialismo y la caridad van de la mano, aunque de todos modos se ocasionan grandes persecuciones, encierros, explotaciones, mendicidad y burlas (explícitas e implícitas a nivel caricaturesco).

2.5.2. MODELO MÉDICO REHABILITADOR

(...) en este modelo, entonces, se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización —y, esto significa, en definitiva—, supeditarlo a que la persona logre asimilarse a los demás —válidos y capaces— en la mayor medida de lo posible. (Palacios, A, 2008, p.104)

Según Palacios(2008), el modelo médico-rehabilitador, surge a mediados del siglo XX después y a causa de la Primera Guerra Mundial, la Segunda Guerra Mundial y los múltiples accidentes laborales y enfermedades de la época que dejaron a miles de personas con alguna secuela o tipo de discapacidades de forma parcial o permanente, aunque es el modelo que más notoriedad y prevalencia ha tenido y sigue teniendo en los discursos en torno a la discapacidad a pesar de las nuevas teorías presentadas y los múltiples movimientos sociales.

En este contexto la discapacidad es vista como sinónimo de enfermedad, deficiencia, insuficiencia, incapacidad, e invalidez. Es de aquí que la discapacidad ya no se asocia a causas religiosas sino a lo científico (del pecado se pasa a la enfermedad), ya sea por causas naturales o biológicas (la discapacidad se centra en el cuerpo de las personas).

Es por ello, que este modelo considera que las personas con discapacidad deben de pasar por un proceso de rehabilitación con el fin de ser curadas y normalizadas, porque según este modelo no lo son. Al considerarla una enfermedad se trata de buscar distintas alternativas y tratamientos para la prevención, rehabilitación y recuperación de las personas con discapacidad. En consecuencia, la participación, la educación (etiquetada especial), la recreación e incluso el empleo está restringido y supeditado a instituciones segregadas (solo para discapacitados/as), porque la vida es sinónimo de terapia, rehabilitación y sufrimiento.

Bajo la mirada de la medicina, se construyen las políticas públicas cuyo enfoque se centra en el mero paternalismo, asistencialismo e integración, sin tener presente los derechos humanos intrínsecos fundamentales.

2.5.3. MODELO SOCIAL

“La utilización del término social en este caso pretende remarcar que las causas que originan la discapacidad no son individuales —de la persona afectada—, sino sociales —por la manera en que se encuentra diseñada la sociedad—.” (Palacios, A, 2008, p.103)

El modelo social, nace a finales del siglo XX allá por la década de los 60 en Estados Unidos y Europa con el fin de reivindicar que la persona con Discapacidad es sujeto de derecho, condenando el mensaje de que son ciudadanos de segunda clase.

A decir de Palacios (2008), esto se encuentra estrechamente relacionado con el paradigma de los Derechos Humanos porque afirman que la discapacidad no se halla en el cuerpo de las personas como se piensa en el modelo médico-rehabilitador, sino en las barreras del entorno social, ambientales y latitudinales que no contemplan la accesibilidad universal.

Así mismo, las actitudes discriminatorias, los comportamientos culturales y los estereotipos de género no hacen otra cosa que remarcar los aspectos negativos de las personas con discapacidad. De este modo, surgió la participación política de las organizaciones y las personas con discapacidad en el fuero de los derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria.

En el modelo social, a diferencia del modelo rehabilitador las políticas públicas se focalizan en la inclusión y en la igualdad de derechos. El paso por las instituciones sociales, educativas, recreativas y laborales apuntan a la participación activa con las adecuaciones y asistencias que correspondan para su plena autonomía y desarrollo,

por lo que este modelo se presenta en la actualidad como un reclamo e ideal a alcanzar.

2.5.4. MODELO DIVERSIDAD FUNCIONAL

Las personas con diversidad funcional (discapacidad) han sido discriminadas y minusvaloradas sistemáticamente a lo largo de la historia. En ocasiones, como en el período del nazismo alemán, fueron asesinadas en un vano intento de erradicar su “imperfección”. Incluso a día de hoy, su realidad es plenamente discriminatoria y los modelos actuales de análisis de esta realidad se han mostrado insuficientes a la hora de erradicar esa discriminación y a la hora de afrontar los nuevos retos bio-éticos. (Palacios, A; y Romañach, J, 2008, p.38)

En respuesta y rechazo a estos 3 modelos predominantes en los que los discursos giran en torno a los términos capacidad y valía para referirse a las personas con discapacidad es que surge en 2005 en España el modelo de diversidad funcional, el cual puede ser abordado por (Romañach y Lobato 2005; Palacios y Romañach 2007; Romañach y Palacios 2008, entre otros) gracias a los colectivos sociales de personas con diversidad funcional y la creación del foro virtual de “Vida independiente”, el cual propone un nuevo modelo que sustituye el término de capacidad por la dignidad humana, desde esta teoría se parte de la idea de que todas las personas con cualquier tipo de diversidad es valiosa y por tanto debe de tener garantizada su dignidad humana.

Palacios y Romañach mencionan que el modelo de la diversidad analiza de manera exhaustiva el concepto de dignidad y concluyen que el mismo puede ser estudiado desde 2 vertientes: la dignidad intrínseca y la dignidad extrínseca y señalan que “La primera está relacionada con la igualdad del valor de las vidas de todas las personas y la segunda con la igualdad de derechos de todos los seres humanos. (Palacios, A; y Romañach, j, 2008, p.45)

A pesar de los esfuerzos que han hecho tanto los colectivos sociales como los/as teóricos/as en el asunto, se considera que la sociedad aún “(...) no proporciona ni la misma dignidad intrínseca ni la misma dignidad extrínseca a las personas con diversidad funcional.” (Palacios, A; y Romañach, J, 2008, p.46)

2.5.5. MODELO CULTURAL

No se trata de cuerpos embellecidos y esbeltos, sino más bien de lo contrario, de cuerpos envejecidos y en cierta medida grotescos. Nos encontramos con cuerpos con VIH, cuerpos envejecidos, cuerpos maltratados, cuerpos violentados y abusados, cuerpos degenerados, cuerpos paralizados, cuerpos narcotizados, cuerpos mestizos, cuerpos al límite de la frontera, cuerpos monstruosos y cuerpos, en definitiva, que pululan a la deriva de las sombras de la ciudad. (Planella, 2006, p.13)

Gracias a los estudios publicados en torno a la teoría Queer y la diversidad funcional del Profesor de Inglés Rober McRuer, se vislumbra como estas 2 teorías trabajan juntas para oponerse al capacitismo y la homofobia, en la que se sustenta y opera el capitalismo neoliberal contemporáneo. Este autor, en una entrevista realizada por Moscoso Pérez y Arnau Ripollés en el año 2016, propone un nuevo modelo llamado modelo cultural, en la que se encuentra la Teoría Crip, la cual se deriva en inglés de la palabra cripple, cuyo significado es tullido.

Según este autor, Crip es una palabra peyorativa, cuya carga negativa (estigma y burla), es resignificada por las propias personas con diversidad funcional para identificarse como una marca de fuerza, de orgullo y de desafío frente a los patrones de la normalidad. En tal sentido, el modelo cultural se opone tanto al modelo médico – rehabilitador como al modelo social, a decir de McRuer:

1). El modelo médico, lo que reduciría la discapacidad a la univocidad de la patología, el diagnóstico, o el tratamiento / eliminación; y, 2). El modelo social, desarrollado en gran parte en el Reino Unido. El modelo social sugiere que la “discapacidad” debe ser entendida como situado no en los cuerpos (o mentes) de personas, sino en un entorno inaccesible el cual tiene que adaptarse a ellos (según este modelo, una persona que usa una silla de ruedas, por ejemplo, no sería “discapacitada” si todos los lugares tuvieran rampas). Centrado en el exceso, el desafío y la transgresión extravagante: crip ofrece un modelo de discapacidad que es culturalmente más generativo (y políticamente radical) que un modelo social que es solamente, más o menos, reformista (y no revolucionario). (McRuer, 2016, s.p)

Para presentar la teoría queer de la que McRuer menciona en la entrevista se tomarán los aportes producidos por Planella a partir de 2006 hasta la fecha. Hecha esta aclaración la teoría Queer surge en los años 80 en Estados Unidos y es una crítica radical a la heteronormatividad, porque desconstruye las construcciones sociales que se sustentan en los patrones de la normalidad del cuerpo, en las que algunos/as sujetos son marginados, por no responder a esos patrones de normalidad.

En palabras de Planella (2006), la teoría queer busca: “(...) repensar todos los ejercicios posibles de construcción/constitución de cuerpos estandarizados y normativizados. Ser corporalmente «normativo» pasa a ser el objetivo más claro que la teoría queer quiere deconstruir.” (Planella, j, 2006, p.15)

Volviendo a McRuer, este menciona que tanto los/as activistas LGTBIQ como los/as activistas con diversidad funcional, comparten una lucha histórica contra la normalización, dado que desafían a las ideas sobre qué tipo de cuerpos, mentes, deseos y conductas son consideradas normales.

2.5.6. TABLA DE CONTENIDOS DE TODOS LOS MODELOS DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL (DISCAPACIDAD)

A continuación, se expone un cuadro de elaboración propia para una mayor caracterización y comprensión de todos los modelos (prescindencia, médico-rehabilitador, social, diversidad funcional y cultural), hasta aquí presentados en torno a la temática diversidad funcional visual (discapacidad)

MODELO PRESCINDENCIA	MODELO MÉDICO	MODELO SOCIAL	MODELO DIVERSIDAD	MODELO CULTURAL
Origen religioso	Origen científico	Origen social	Origen diversidad humana	Origen cultural
Período Edad Antigua-Edad Media	Período siglo XX Primera y Segunda Guerra Mundial	Período fines de siglo XX	Período principios de siglo XXI España	Período fines de siglo XX Estados Unidos
Creencias – etapa eugenésica – las personas son indignas y eliminadas	Creencias - enfermedad, deficiencias, incapacidad	Creencias - la discapacidad no se halla en el cuerpo: sino en las barreras del entorno social	Creencias – rechaza la discriminación	Creencias- Se opone al: capacitismo y la homofobia
Consideraciones - las personas con discapacidad son perseguidas y torturadas	Consideraciones - la discapacidad se centra en: el cuerpo de las personas	Consideraciones - la persona con Discapacidad: es sujeto de derecho	Consideraciones – se sustituye el término: de capacidad por dignidad humana	Consideraciones - se resignifica la palabra Crip (tullido) como símbolo de fuerza y orgullo

Proceso - etapa de marginación - las personas con discapacidad son explotadas y marginadas	Proceso- de rehabilitación y normalización	Proceso- adecuaciones y asistencias: para su plena autonomía y desarrollo	Proceso – de dignificación y valorización	Proceso – de crítica radical: hacia la heteronormatividad y las construcciones normativas
Instituciones – de encierro	Instituciones – segregadas solo para discapacitados	Instituciones – inclusivas	Instituciones – de participación	Instituciones – de participación activa estas son desafiadas y cuestionadas
Políticas – de caridad	Políticas – de asistencia e integración	Políticas - de inclusión	Políticas – de participación	Políticas – de reconocimiento social

CAPÍTULO III

3.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los discursos y experiencias educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes de los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?

3.1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cómo es la experiencia educativa de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo??
2. ¿Cuáles son los factores positivos que identifican los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
3. ¿Cuáles son los obstáculos institucionales que identifican los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
4. ¿Qué rol juega la tecnología en la relación educativa entre los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
5. ¿Existe un departamento referente de apoyo y recursos para los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes en Educación Media?

3.2. METODOLOGÍA y ENFOQUE METODOLÓGICO

A partir del objetivo general y los objetivos específicos que se propone esta investigación, el paradigma que la orientará es el cualitativo, según Sampieri, Fernández y Baptista la investigación cualitativa se efectúa: “(...) en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones.” (2010, p.9). En esta misma línea, se puede afirmar

que la investigación cualitativa es más flexible y abierta. Esto resulta clave a la hora de llevar adelante el proyecto de investigación, ya que el mismo es en parte exploratorio, debido a la poca o nula teoría que hay sobre la temática en cuestión en Uruguay.

El diseño que más se ajusta a este proyecto de investigación cualitativa es el de la teoría fundamentada, aunque vale aclarar tal como afirman los autores, todos los tipos de diseños cualitativos como la teoría fundamentada, los diseños etnográficos, los diseños narrativos y de investigación acción dialogan entre sí, por lo que resulta imposible separarlos de forma drástica, debido a que se complementan.

3.3. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio que se plantea son los discursos, es decir el significado que tienen de sus experiencias, concretamente de sus experiencias y relaciones educativas los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo. El concepto de discurso es tomado de García Garnica y Gallardo Estrada (2014), ambos señalan que el discurso es un proceso que surge del intercambio social, comunicativo y cognitivo, e incluye el lenguaje oral, escrito e incluso hasta los gestos, partiendo de que “El discurso es un instrumento de la estructura social que construye los cuerpos y los sentidos de las prácticas sociales.” (García Garnica, A; y Gallardo Estrada, A. M, 2014, p.425). Por otro lado, el término experiencia es tomado de Larrosa (2003):

La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, J, 2003, p.16)

El interés de este proyecto es tomar datos de diferentes puntos de vista, de los/as estudiantes y de los/as docentes de la Institución liceo para obtener un acercamiento inicial a las experiencias que se viven en los liceos públicos de Montevideo en torno a la temática. Cabe aclarar, que con esto no se busca generalizar las conclusiones dadas a partir del análisis de los datos, sino como ya se ha justificado en las páginas anteriores: comprender, comparar, identificar, sistematizar y conocer situaciones concretas de un grupo de personas seleccionadas para entrevistar.

3.4. SUPUESTOS DE PARTIDA

Dado el interés de conocer la realidad de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes con respecto a sus experiencias educativas es que no se parte de hipótesis definidas, sino que se inicia desde supuestos basados en experiencias propias y en la teoría leída, dejando abierto el espacio de construcción de hipótesis que puedan surgir en cualquier momento de la investigación en campo. Los supuestos son con respecto a la existencia de los siguientes obstáculos:

- **Accesibilidad espacial:** Los espacios deben estar acondicionados con el fin de minimizar los obstáculos y asegurar la mayor autonomía posible y la libre circulación de todas las personas, sin distinción alguna.
- **Accesibilidad comunicacional:** es necesario contar con todos los insumos comunicacionales para que se pueda desarrollar eficazmente una correcta comunicación entre todas las partes involucradas.
- **Accesibilidad material:** Disponer de herramientas digitales que aseguren la escritura y el uso de materiales accesibles que permitan el libre acceso a la lectura.

Si estos elementos no son tomados debidamente en cuenta, de algún modo se está obstaculizando los trayectos educativos de todas las personas implicadas.

3.5. DIMENSIONES

El instrumento a emplear seguirá la estrategia de triangulación recogiendo información desde distintas fuentes, se enfoca en ciertas dimensiones que refieren a los objetivos específicos, esto implica una clasificación del tema a investigar para una mejor organización de las pautas de entrevistas. Las principales dimensiones y componentes que guían a esta investigación son las siguientes: las experiencias y percepciones, los factores positivos que permiten el trabajo académico y los factores negativos que afectan las trayectorias educativas y que repercuten en el cotidiano de estos/as actores y la relación educativa entre los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes. En un nivel mayor de desagregación, se hallan: la formación, los medios tecnológicos y los soportes de apoyo y referencias.

3.6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y SUS CORRESPONDIENTES DIMENSIONES

- **Objetivo específico (a). Dimensión Experiencia y Percepción**

¿Cómo es la experiencia de las prácticas educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?

¿Qué entienden los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes por educación inclusiva?

¿Qué características tiene que tener un liceo público de la ciudad de Montevideo para ser inclusivo?

- **Objetivo específico (b). Dimensión Factores Positivos y/o Negativos**

¿Cuáles son los factores positivos que identifican los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?

¿Cuáles son los obstáculos que perciben los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?

- **Objetivo específico (c). Dimensión Relación Educativa**

¿Cómo es la relación educativa entre los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes de los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?

¿Cuándo se imparten los contenidos él/a estudiante con diversidad funcional visual accede al mismo tiempo que sus demás compañeros/as al material?

¿Cómo realiza los escritos, exámenes y las tareas el/a estudiante con diversidad funcional visual en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?

¿Cuándo el/a estudiante con diversidad funcional visual y el/a docente llega al liceo público de la ciudad de Montevideo, la institución educativa está preparada para recibirlo/a?

3.7 CATEGORÍA DE ANÁLISIS

- **Formación**

¿Qué opinión tienen los/as estudiantes con diversidad funcional visual acerca de la formación educativa de los/as docentes y que percepción tienen estos/as últimos sobre estos/as estudiantes dentro de la institución liceo?

- **Medios Tecnológicos**

¿Qué rol juega la tecnología en la relación educativa entre estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?

- **Soportes de Referencia**

¿Existe dentro de secundaria un departamento referente de apoyo y recursos para los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes?

CAPÍTULO IV

4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan las dimensiones de análisis planteadas y organizadas, correspondientes a los objetivos específicos y las categorías establecidas para una mayor comprensión de la lectura.

Para llevar adelante este proyecto se tomó de la página de Secundaria el listado que figura de todos los liceos públicos de la ciudad de Montevideo y se llamó a cada uno de ellos, se consultó si en la institución contaban con estudiantes con discapacidad visual y si estaban interesados/as en participar de entrevistas para una investigación. Posteriormente por un tema de tiempo y práctica se seleccionaron los cuatro liceos con mayor población de estudiantes con diversidad funcional visual. Cabe aclarar que a los/as estudiantes con diversidad funcional visual menores de edad desde el liceo previamente se les consultó a sus tutores para acceder a las entrevistas. En total se realizaron doce entrevistas.

Por un lado se entrevistaron a seis estudiantes incluyendo a una estudiante de tercer año, un estudiante de tercer año, una estudiante de cuarto año, una estudiante de quinto año artístico, un estudiante de quinto año humanístico y un estudiante de quinto año biológico (que en la actualidad cursa la Universidad del Trabajo del Uruguay UTU), con la finalidad de abarcar tanto a ciclo básico como bachillerato.

Por otro lado se entrevistaron a seis docentes de diferentes asignaturas con el propósito de contemplar todas las orientaciones (humanístico, biológico y artístico) por lo que participaron una docente de inglés, una docente de Derecho, una docente de Comunicación Visual, una docente de Geografía, una docente de Ciencias Físicas y un docente de Matemática.

En primer lugar, se busca comprender y comparar las experiencias y las percepciones de los/as distintos/as entrevistados/as sobre sus prácticas y trayectorias educativas en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo, para luego proceder a su correspondiente análisis, descripción e interpretación de los hechos.

En segundo lugar, se busca identificar y clasificar los factores positivos y negativos que repercuten e intervienen para potenciar y garantizar el acceso a la educación u obstruir el ejercicio de este derecho, no solo en las prácticas y en las trayectorias educativas, sino también en la relación educativa entre los/as sujetos de la educación y los/as agentes de la educación.

En tercer lugar, se pretende conocer cómo es la relación educativa entre los/as actores institucionales entrevistados/as y si la institución liceo está preparada para recibir y ofrecer los recursos necesarios para garantizar la continuidad educativa de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y un óptimo desempeño de la práctica docente.

En cuarto y último lugar se indaga en cómo es la formación de los/as docentes, y con qué medios tecnológicos se cuenta y cuáles son los soportes de referencias disponibles, tanto para los/as estudiantes con diversidad funcional visual como para los/as docentes y de este modo generar y aportar conocimiento.

A partir de este momento se procede a exponer el análisis de los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los/as sujetos de la educación con diversidad funcional visual y los/as docentes.¹

4.2. DIMENSIÓN: EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES

En esta dimensión se presentan las experiencias y las percepciones que elaboran los/as distintos/as entrevistados/as con respecto a sus prácticas y trayectorias educativas, qué entienden por inclusión y qué características deben de presentar los liceos públicos de la ciudad de Montevideo para ser considerados inclusivos. Sin ánimo de generalizar resultados, se busca conocer en profundidad situaciones concretas de los/as sujetos de la educación y los/as agentes de la educación.

Lo primero que surge es que existen similitudes y diferencias entre los discursos emitidos por los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes sobre la temática en cuestión, si bien esta situación se origina por el rol que cada uno/a

¹ Aclaración: los/as estudiantes entrevistados/as se citan (E.E) y los/as entrevistados/as docentes (E.D).

En caso de querer acceder a las entrevistas completas las mismas se encuentran digitalizadas.

ocupa dentro de la institución educativa, esto también se produce porque construyen distintos conceptos y utilizan diferentes nombres para referirse al término discapacidad, como por ejemplo: (capacidades diferentes, limitaciones especiales, discapacitado, persona con discapacidad, diversidad, entre otras). Pese a ello, tanto los/as estudiantes con diversidad funcional visual como los/as docentes consideran y valoran positivamente la experiencia en el ámbito de Secundaria y esta situación contribuye con las prácticas y las trayectorias educativas.

Sin embargo, se reconoce que las trayectorias educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual se producen a “ensayo y error”, porque depende de la postura, el aprendizaje y el desafío que esté dispuesto/a asumir el/a docente para con su quehacer profesional, ya que ambos/as esbozan:

“la experiencia en general es buena, porque los profesores han sido muy abiertos, aunque siempre hay excepciones, pero bueno me parece que es a ensayo y error” (E.E.4)

“esto es horrible tener que decirlo, pero es todo a ensayo y error, como si hicieras un experimento” (E.D.3)

A pesar de que la mayoría de todos/as los/as entrevistados/as están de acuerdo en que los/as docentes se muestran cada vez más receptivos/as hacia un aula diversa, a través de los discursos emitidos por los/as docentes se vislumbra y ellos/as mismos/as lo asumen y manifiestan, la sensación de miedo está presente a la hora de enfrentar a un/a estudiante con diversidad funcional visual y en general. Así mismo, se visualiza que aún persiste por parte de algunos/as docentes rechazo, falta de reconocimiento social y jurídico hacia la población con diversidad funcional (Discapacidad) en general, ya que como bien se ha citado en las páginas anteriores la Ley nº 18.437 y la Ley nº 18.651 contemplan y establecen la educación para toda la ciudadanía sin distinción alguna.

Este escenario y la suma de situaciones planteadas, no solo pone en riesgo la continuidad educativa de los/as estudiantes con diversidad funcional visual, sino también su presente y futuro, tanto de ellos/as como el de sus familias. A su vez, se observa que esta realidad genera una brecha entre los/as docentes, ya que, por un lado, se hallan docentes que no aceptan, rechazan y se oponen a la diversidad en toda su máxima amplitud y expresión en el aula y, por otra parte, aquellos/as docentes

comprometidos/as y respetuosos/as de los derechos intrínsecos de todos/as los/as estudiantes y su entorno social.

4.2.1. PERCEPCIONES ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SUS CARACTERÍSTICAS COMO DERECHO PARA TODOS/AS

Lo segundo que se desprende al consultarles a los/as entrevistados/as acerca del concepto de educación inclusiva es que existen y cohabitan al mismo tiempo diferentes paradigmas de la discapacidad y esto dificulta aún más las trayectorias educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual, debido al miedo que subyace por parte de los/as docentes, pero también por la falta de información sobre la temática discapacidad.

Los/as estudiantes con diversidad funcional visual tienen un único discurso acerca de la discapacidad, sustentado en el modelo social y aproximado al modelo cultural, ya que coinciden en que la inclusión va más allá de las barreras arquitectónicas, socio-económicas y sostienen: “la gente asocia accesibilidad con escaleras” (E.E.1), “El estudiante tiene que tener todo, que pueda hacer lo mismo que sus compañeros, en el mismo momento y no después” (E.E.2), “Para mí es tratar de adaptar o destruir al sistema educativo para que todos puedan acceder de igual modo” (E.E.3), “(...) va más allá de las barreras arquitectónicas” (E.E.4), “Todos tenemos el derecho de estudiar, dónde y cuándo quiéramos, no está bueno que te digan dónde estudiar” (E.E..6).

“La inclusión es un tema filosófico, sino se parte de la idea de que todos somos iguales pero diversos, nada tiene sentido. Lo edilicio es importante y más en mi caso, pero la inclusión va más allá de eso, yo creo que lo fundamental es tener claro que es la equidad” (E.E.5)

Mientras que los discursos emitidos por los/as docentes en torno a la temática, se hallan divididos, porque por un lado se encuentran los/as docentes que hablan de integración, como sinónimo de inclusión amparados en el modelo médico-rehabilitador, donde el sujeto con diversidad funcional es visto como un problema a

resolver, o peor aún excluyéndolo y corriéndolo hacia otros lugares, invitándoles como bien indican los/as estudiantes con diversidad funcional visual,

(...) más de una vez la profesora me decía que tenía que dejar biológico porque si no me iba a frustrar, pero me decían que no hay ningún impedimento que te haga dejar, pero te vas a frustrar porque no hay materiales y es una orientación para personas que ven, mismo la dirección del liceo pensaba lo mismo, capas te podés cambiar de liceo (E.E.2)

“(...)a mí me sugirieron que me vaya a otro liceo, pero yo sabía que me iba a pasar lo mismo así que me quedé” (E.E.5), “(...) a mi mamá le llegaron a decir que capas estaría bueno buscar otro liceo” (E.E.6).

Esta situación niega la posibilidad de elección, vulnera los derechos y restringe la participación en la vida diaria, pero lo más grave es que la mayoría de los casos se fundamenta y se disfraza bajo la imposibilidad, ya que en general se plantea: “El liceo no fue pensado para la inclusión, acá es todo escalera... no hay ascensor” (E. D2), “(...)tiene que contar con edificios accesibles” (E.D.4).

Por otro lado, están los/as docentes que sustentan sus discursos en el modelo social, que si remite a la inclusión educativa y señalan: “ La inclusión es compartir” (E.D.1), “Inclusión es respetar las necesidades de todos” (E.D.2), “El liceo está avanzando, pero queda mucho por hacer, lo edilicio no es todo” (E.D.3), “(...) el solo hecho de decir vamos a incluir no tiene sentido, no se toman en cuenta las necesidades y las adecuaciones de los estudiantes” (E.D.5), “Se trata de aprender a convivir con las diferencias que pueden presentar nuestros alumnos y aprender a aprender de dichas diferencias” (E.D.6)

En cuanto a las características que han de tener las instituciones educativas para ser inclusivas los/as estudiantes con diversidad funcional visual mencionan que no Basta con acondicionar los edificios, sino que es necesario tener presente lo social, lo económico y sobre todo la parte humana y afirman,“(...) vos podés poner un ascensor, pero la mayoría de las personas con discapacidad no llega a insertarse al sistema educativo por muchas razones” (E.E.1),

En tanto que los/as docentes más bien hacen hincapié en la infraestructura. Algo a destacar es que todos/as los/as entrevistados/as hacen acuerdo en que Secundaria

no invierte en recursos didácticos ni en capacitaciones para los/as docentes y denuncian que todo recaea en ellos/as. También todos/as consideran que sería ideal que cada liceo contará con los materiales accesibles, dado que esto facilitaría las trayectorias y las prácticas educativas de todos/as los/as actores institucionales, en palabras de los/as docentes, “(...) sería fantástico que Secundaria invirtiera en máquinas 3D para hacer materiales, todo queda y recaea en el docente, en su interés, tiempo y ganas de aprender, pero bueno hay quienes que después de terminar la carrera creen que ya está” (E.D.3)

Algo a subrayar es que solo/a un/a docente menciona que no ve positivo el ingreso de los/as estudiantes con diversidad funcional visual, porque cree que:

“(...) estos estudiantes deben de tener un aula para ellos y que personas capacitadas los traten, así como hacen con los estudiantes sordos en el 32, es mejor para ellos y los profesores, de lo contrario tienen que ser dos los profesores en la clase, uno para los estudiantes normales y otro para los estudiantes con limitaciones especiales. “(E.D.4)

Frente a esto dejo planteado algunos interrogantes: ¿quién tiene la responsabilidad de enseñar?, ¿por qué interpela tanto enfrentar a un/a estudiante con diversidad funcional?

4.3. DIMENSIÓN: FACTORES POSITIVOS Y NEGATIVOS

En las prácticas y trayectorias educativas de los/as sujetos de la educación y los/as agentes de la educación interfieren e influyen distintos factores que pueden afectar positivamente en términos de facilitadores y/o negativamente en tanto barreras que obstaculizan los procesos educativos y relacionales, referentes a elementos generales del trabajo académico, las clases, el estudio, los materiales, el apoyo académico, las tareas domiciliarias, los parciales, la comunicación, la formación e información, el acceso y uso de medios tecnológicos y la accesibilidad, por esta razón se indaga para identificar cuáles son esos factores positivos y negativos.

4.3.1. FACTORES POSITIVOS

Todos los/as entrevistados/as, excepto uno/a no menciona un solo factor positivo, negando toda posibilidad de reconocimiento hacia los/as estudiantes con diversidad funcional visual, mientras que los/as demás destacan el trabajo en equipo, con las familias y la comunidad, la voluntad de los/as docentes y el apoyo de los/as compañeros/as. De los discursos surgen varios puntos.

Los estudiantes con diversidad funcional visual insisten en que depende de la voluntad de ellos/as y de los/as docentes interesados/as y comprometidos/as con su quehacer profesional a la hora de preparar los materiales, considerando esta situación como lo más positivo de la relación educativa y manifiestan “(...) por mi parte siempre hubo voluntad, pero también por parte de los docentes y adscriptos, pero siempre hay excepciones, pero siempre depende de quién y cómo sea el docente” (E.D.1), “Algunos profesores se toman el tiempo para adaptar el material de estudio y de ese modo accedes al mismo tiempo que los demás compañeros a los trabajos, los compañeros son muy buenos” (E.E.3)

“(...)lo positivo es la familia que tengo, porque sin ellos yo no estaría acá, también los compañeros son muy importantes, tengo que decir que los profes hacen lo que pueden, hay profes que se toman el tiempo de hacerme maquetas o explicarme fuera de horario cuando no entiendo algo que es muy visual” (E.E.6)

Cuando los/as estudiantes con diversidad funcional visual mencionan el término “voluntad” como factor positivo se refieren a la voluntad de ellos/as mismos/as y la voluntad de los/as docentes y consideran que es el pilar fundamental para sostener el vínculo educativo, pese a todos los obstáculos institucionales, enfatizan que por su lado, intervienen las ganas de aprender, continuar con los estudios y defender el derecho a la educación pública, y por el lado de los/as docentes median las ganas de enseñar, transmitir el saber y el reconocimiento del derecho legítimo a la educación pública.

Consiguientemente, los/as docentes se contradicen en sus discursos, señalan que no existen factores negativos y por otra parte mencionan que los/as estudiantes no cuentan con los materiales al mismo tiempo que los/as demás compañeros/as, pero no lo reconocen como factor negativo. Sin embargo, reafirman sobre el apoyo y la colaboración que brinda el Centro de recursos (CER) y señalan“(...) hago mucho hincapié en la parte oral y teórica” (E.D.1), “Yo creo que hay más profesores que están

dispuestos a capacitarse, pero todavía noto el miedo que da encontrarse con un estudiante con discapacidad, porque implica replantearse muchas cosas, re-planificar, pensar la clase de otra manera” (E.D.3), “Los factores positivos, no sé qué decir” (E.D.4), “(...) el apoyo constante de la comunidad educativa, del equipo multifuncional, equipo de dirección, del grupo de docentes y recursos didácticos variados” (E.D.6).

A su vez, todos/as los/as docentes manifestaron que ya habían trabajado con un/a estudiante con diversidad funcional visual en el aula, pero vale mencionar que en algunos discursos vuelve aparecer el tema del miedo acerca de la (discapacidad) y solo dos docentes transmiten que realizaron por su propia iniciativa algún tipo de capacitación sobre la temática discapacidad y escritura braille. Frente a esta situación vuelvo a dejar planteados algunos interrogantes, ¿No contar con los materiales no es un factor negativo?, ¿En vez de voluntades no deberíamos hablar de exigencias y derechos?

4.3.2. FACTORES NEGATIVOS

Los/as estudiantes con diversidad funcional visual consideran que: “(...) hay cosas que uno necesita y los docentes no están capacitados previamente” (E.E.1), “Los profesores que no te daban bola y tampoco se preocupaban, la falta de material, tampoco había ascensores porque eran sólo escalera, para los que se trasladan en silla de ruedas no tiene chance” (E.E.2).

Frente a este escenario, se puede decir que los/as sujetos de la educación con diversidad funcional visual describen su realidad educativa cargada de obstáculos y están de acuerdo en que las cosas no se deben hacer a medias y plantean un debate sobre la educación más profundo y vuelven a traer que la economía y la familia juega un rol preponderante. Así mismo, señalan que lo accesible no tiene que ver sólo con lo edilicio, aunque destacan la importancia de ello, para las personas con diversidades motrices.

Nuevamente denuncian que faltan recursos y recalcan que la mayoría de las veces no disponen del material y queda a criterio de los/as docentes y afirman que la inclusión tiene que ver con un cambio social, cultural e incluso hasta de paradigma y en reiteradas ocasiones enuncian que es necesario “destruir el sistema educativo y volverlo a construir” si se quiere apostar realmente a la educación de todos y todas.

También estos mismos actores, hacen acuerdo y aseguran que las personas con diversidad funcional visual y en general, les cuesta más acceder al sistema educativo, de hecho, uno de estos estudiantes entrevistados/as describe que tuvo que abandonar el liceo porque "(...) no pude con él, ahora estoy haciendo la UTU" (E.E.2) y trae el tema de que los docentes jóvenes tienen otra apertura que no la tienen los adultos. Por su parte los/as docentes esbozan "(...) los edificios en Secundaria no están hechos para recibir a ningún alumno con discapacidad" (E.E.2)

Lo negativo es que los estudiantes con limitaciones no tengan un propio asistente pedagógico, por el bien de todos. Así ellos no se frustran y el docente no se estresa ... la estudiante con baja visión necesitaba que le ampliara la letra incluso hasta 6 veces más de lo normal, una locura, imagínate lo que es eso, es mucho trabajo para el docente. (E.D.4)

(...)me molesta que cuando ingresa un estudiante con una discapacidad se hace una charla previa para los estudiantes e incluso a nosotros los profes que va a ingresar un compañerito y estudiante ciego al liceo ... eso no es inclusión sino exclusión ... por eso repito lo negativo es disfrazar la inclusión. (E.D.5)

Todos/as los/as docentes/as entrevistados/as están de acuerdo con que la formación no les brinda herramientas para trabajar con población diversa, sino que apunta a un estudiante ideal y tal carencia los/as enfrenta a situaciones que no saben cómo manejar y consideran que el problema es el/a "OTRO/A". Entre los discursos de estos actores también hay diferencias, por un lado, encontramos a docentes que afirman que la formación no es suficiente y es necesario seguir capacitándose después de culminar la carrera, también existen docentes que definitivamente no aceptan la diversidad en el aula y por otro lado algunos/as docentes manifiestan que la formación no les brinda herramientas y que ellos/as no saben qué hacer, pero consideran que no tienen por qué continuar capacitándose.

Así mismo, un/a docente vuelve a traer que lo más negativo es que estos/as sujetos no tengan su propia aula, liceo o asistente pedagógico, ya que según éste/a tal situación frustra a "ESTOS ESTUDIANTES" y al mismo tiempo, hace que les produzca estrés a los/as docentes. Por otra parte, un/a docente transmite que muchas veces la exclusión se disfraza de inclusión y cita el ejemplo de que al ingresar un/a estudiante

con diversidad funcional visual se hace una charla previa para todos/as y se pregunta ¿acaso esto no es exclusión?

4.4. DIMENSIÓN: RELACIÓN EDUCATIVA

En esta dimensión se busca profundizar cómo es la relación educativa entre los/as sujetos de la educación con diversidad funcional visual y los/as agentes de la educación, con la finalidad de investigar si cuentan con el material en el aula, como realizan las pruebas escritas y de este modo conocer la opinión de todos/as los/as entrevistados/as acerca de si las instituciones educativas están preparadas para recibir estudiantes con diversidad funcional visual

Los/as estudiantes con diversidad funcional visual transmiten que la relación educativa depende de él/a docente que éste en ese momento y señalan, “(...) cuando tuve problemas con los docentes era porque el docente no tenía voluntad” (E.E.1), “La docente no aceptaba que hubiese una persona ciega en la clase entonces trataba de dejarte en evidencia delante de todos los compañeros siempre, siempre, siempre” (E.E.2).

En estas líneas los estudiantes con diversidad funcional visual vuelven a insistir con que la relación educativa y la comunicación siempre depende de la voluntad y la discrecionalidad de los/as docentes, de su compromiso y responsabilidad que tengan para con los/as estudiantes y con la educación en general. Al mismo tiempo, revelan que con los/as docentes más adultos tienen mayores dificultades, mientras que con los/as más jóvenes no lo tienen. Además, se denuncia que algunos/as docentes prefieren que el/a estudiante con diversidad funcional visual haga las tareas en su casa y con su familia, en vez de que permanezca con sus compañeros/as y en la institución educativa como corresponde.

Esta realidad deja en evidencia que los/as estudiantes con diversidad funcional visual a diario se enfrentan a situaciones de violencia institucional y esto demuestra que no existen garantías reales para un pleno desarrollo y ejercicio del derecho a la educación.

No obstante, los/as docentes entrevistados/as consideran “(...) la chiquilina con baja visión ... se iba del liceo al CER, claro le faltaba la contención ... al grupo le costó

porque nunca habían tenido una compañera con un problema baja visión y no sabían qué hacer” (E.D.2)

(...) he visto que inconscientemente le ponemos un tope a sus trayectorias, ya que la sociedad nos lleva a esa forma de pensar. Mi experiencia hizo que mi cabeza cambiará totalmente mi parecer. Con esfuerzo, dedicación y compromiso de ambas partes, vi que lo imposible se puede lograr. (E.D.6)

Los/as docentes, continúan hablando de la discapacidad como “problema” dejando entrever que tanto al grupo como a ellos/as les costó el relacionamiento con los/as estudiantes con diversidad funcional visual porque a estos/as últimos/as les faltaba contención. Cuando se le preguntó a qué tipo de contención refieren, no especifican, pero toman como referencia al liceo 17, porque es donde se encuentra el Centro de Recursos para Alumnos Ciegos.

Algo a destacar es que un/a docente reconoce que las trayectorias educativas de dichos/as sujetos se hallan cargadas de preconceptos porque la sociedad misma los produce y reproduce, pero afirma que, con dedicación de ambas partes, es posible que el/a estudiante con diversidad funcional visual logre sus objetivos y metas.

4.4.1. MATERIALES DISPONIBLES EN EL AULA

Cuándo a todos/as los/as entrevistados/as se les interrogó acerca de que si siempre los/as estudiantes con diversidad funcional visual contaban con el material en el aula al igual que sus demás compañeros/as estos/as últimos/as narraron que la mayoría de las veces no cuenta con el material por distintas razones, porque se olvidan de prepararlo, porque lo envían un día antes al Centro de Recursos o porque el material está en formato imagen y destacan que los/as compañeros/as se ofrecen a leerles y trabajan en equipo. Al mismo tiempo, un/a estudiante con diversidad funcional visual y auditiva plantea que tuvo que aprender a escribir braille, porque no sabía y manifiesta,

(...) tuve que aprender muchas cosas y así y todo no me molesta ... yo antes del accidente no usaba mucho el celular, pero ahora me es de gran ayuda al igual que la Ceibalita, con las plataformas no tengo grandes problemas, pero si con los textos de imagen” (E.E.5).

Este/a estudiante con múltiples diversidades funcionales señala que además tuvo que aprender a utilizar la técnica tadoma² que es la que le permite comunicarse y que así y todo piensa continuar adelante con el estudio, pero esboza que algunos/as docentes e incluso la dirección del liceo le ha planteado en más de una oportunidad que busque la manera de hacerlo en su casa o que busque otra institución.

A su vez, todos/as los/as docentes confiesan que la mayoría de las veces los/as estudiantes con diversidad funcional visual no cuentan con el material en el aula al igual que sus compañeros/as y que se hace mucho hincapié en la parte oral y grupal con la finalidad de que sus compañeros/as le lean. Así mismo, indican que las plataformas son de gran ayuda y la Ceibalita es una herramienta fundamental, al igual que otros soportes tecnológicos como lo son los grabadores y el celular.

Una vez más, se plantea una brecha entre los discursos de los/as docentes, ya que existen docentes que buscan la forma de preparar los materiales o estrategias para que todos/as los/as estudiantes puedan seguir el curso como el caso de estos/as docentes que transmiten, “(...) usamos la plataforma Crea y también el WhatsApp, las gráficas se las hago en relieve, las tablas periódicas me las hicieron en el CER” (E.D.5), “(...) relieves en geometría, coordenadas cartesianas, funciones, etc.” (E.D.6). De hecho, un/a docente manifiesta: “tomé clases de braille por mi propia iniciativa incluso me compré por internet hasta mapas para trabajar.” (E.D.3)

Solo un/a docente transmite que prefería entregarle las tareas al estudiante con diversidad funcional visual para que las hiciera en su casa y con su familia, para no perder tiempo ni estresarse y poder dedicarle la clase a los demás compañeros/as. En lo que sí están de acuerdo todos/as los/as docentes es que al tener un aula cada vez más diversa se hace difícil planificar actividades, en palabras de un/a docente “(...) es un trabajo doble, un rompedero de cabeza, tienes que pensar en estrategias distintas” (E.D.2), mientras que para otro/a, esta situación es positiva porque lo saca de la zona de confort y señala, “(...) depende de cómo el docente prepare los contenidos” (E.D.6).

4.4.2. PRUEBAS ESCRITAS

² Método para aprender a hablar por medio de la vibración.

En cuanto a las pruebas escritas, los/as estudiantes con diversidad funcional visual informan que los escritos los hacen “(...) en braille” (E.E.3), “(...) algunos los hago en la Ceibalita y otros en braille ... algunas pruebas las grabo y las envío” (E.E.5), “Los hago oralmente, en braille o en la computadora” (E.E.6). Solo un/a de estos/as entrevistados/as menciona que no cuenta con máquina de escribir braille y que hasta el momento no le han dado una, ya que se encuentra en lista de espera, para obtener dicha máquina.

Por su parte, los/as docentes mencionan que las pruebas escritas las “(...) grababa o le mando en el momento las preguntas por el celular y ella escribe en braille” (E.D.1), “Los escritos los escribo en Word y se los envío por mail” (E.D.3), “yo uso mucho el WhatsApp con ellas”. (E.D.4).

Lo transmitido por los/as docentes deja en claro que son muchas y variadas las metodologías a utilizar y que depende de cómo prefieran hacerlo, con qué recursos cuentan para trabajar en el aula y con las familias de los/as estudiantes con diversidad funcional visual.

4.4.3. INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y EQUITATIVAS PARA TODOS/AS LOS/AS ESTUDIANTES

Cuando a todos/as los/as entrevistados/as se les consultó específicamente sobre si las instituciones educativas están preparadas para recibir a estudiantes con diversidad funcional visual, todos/as hicieron acuerdo con que los liceos no están preparados para recibir a ninguna persona con diversidad funcional en general, por múltiples razones y van desde lo edilicio hasta lo económico, lo social y lo humano.

Todos los/as estudiantes con diversidad funcional visual hacen acuerdo en que los liceos no están diseñados para que todos/as lleguen y dejan planteado el siguiente interrogante “(...) ¿no sé si es por falta de conocimiento o porque no quieren?” (E.E.2), y vuelven a afirmar que todo es a ensayo y error. Depende de las autoridades, la formación de los/as docentes, la economía y el apoyo familiar que tengas. Al mismo tiempo mencionan el tema de las estadísticas de estudiantes con diversidad funcional como algo negativo, ya que eso no asegura ningún aprendizaje. A su vez los/as

docentes resaltan “(...) la formación docente no contempla algo tan sencillo y cotidiano como la dislexia” (E.D.1),

“los liceos no están preparados, no invierten en recursos, no puede ser que el estudiante no cuente con una máquina braille y que el sistema educativo no se la provee, son muy caras y no todas las familias pueden comprarlas, eso no es inclusión.” (E.D.5)

Todos/as los/as docentes indican que la formación no contempla algo tan cotidiano como la dislexia o cuestiones sociales y por ende el tema de la discapacidad es un aprendizaje y un desafío a la hora de enfrentarse. En tanto que una docente denuncia que el sistema educativo no invierte en máquinas braille y que el Centro de Recursos (CER) cuenta con muy pocas y no alcanza para cubrir a todos/as los/as estudiantes, pero si lo hace en cuadernos y aclara que “no todas las familias pueden comprarlas” (ED5) y por tanto esto es una demostración de que no todos/as tienen las mismas posibilidades a la hora de estudiar.

4.5. CATEGORÍAS: FORMACIÓN, MEDIOS TECNOLÓGICOS Y SOPORTES DE REFERENCIA

En este apartado se busca conocer la opinión que tienen todos/as los/as entrevistados/as acerca de la formación profesional de los/as docentes, el rol que juegan los medios tecnológicos y los soportes de referencia que contribuyen y posibilitan la relación educativa entre los/as sujetos de la educación y los/as agentes de la educación.

4.5.1. FORMACIÓN

A todos/as los/as entrevistados/as se les consultó sobre la formación profesional de los/as docentes, y los/as estudiantes con diversidad funcional visual creen: “A los docentes no les enseñan braille, no les enseñan nada ni lengua de señas y ellos los saben y ellos lo dicen” (E.E.1), (...) sería todo más fácil para todos, yo hablo en cuanto

a mi discapacidad visual, pero sin dudas también se necesita lenguaje de señas y otras cosas” (E.E.3),

“Yo creo que los profesores tendrían que formarse más, tanto en braille como en lengua de señas y tadoma que es la técnica que yo uso porque no puedo ver las señas, así que tengo que tocarle la mano a la otra persona para saber que me está diciendo.” (E.E.5).

En tanto que los/as docentes consideran que la formación docente:

“(…) te enseña a trabajar con el alumno ideal que viene con una familia y bien comido y sin carencia de nada, pero cuando vos te presentas a un grupo promedio de 30 tenés uno o dos, o capas que ninguno y te das la cabeza contra la pared” (E.D.2)

(…) tomé clases de braille por mi propia iniciativa” (E.D.3), “No me enseñaron a tratar a estudiantes con discapacidad, debería haber una asignatura aparte de la didáctica que te hablaran o te mostraran cómo tratarlos, porque así el docente no se tiene que tomar el trabajo de capacitarse por fuera. (E.D.5).

Todos/as los actores institucionales señalan que la formación profesional está enfocada para trabajar con un estudiante ideal que en las aulas no aparece y queda a criterio e interés de él/a docente continuar capacitándose. A lo largo de todas las entrevistas a los/as estudiantes con diversidad funcional visual volvieron hacer hincapié en que se trabaja a ensayo y error cuando se trata de la discapacidad y son conscientes de que esto implica que puede salir bien o puede salir mal, porque “cuesta mucho” y que siempre esto va a depender de quien esté en ese momento en la institución liceo.

De todos modos, los/as estudiantes con diversidad funcional visual reconocen que los/as docentes hacen lo que pueden porque no están capacitados/as. Igualmente, consideran y reclaman que la formación debería contemplar la escritura en braille, la lengua de señas, la técnica tadoma, entre otras cosas.

Cabe destacar nuevamente que algunos/as de los/as docentes entrevistados/as realizaron o están formándose sobre la temática discapacidad, la escritura en braille e incluso están equipándose con materiales, por su propia iniciativa, ya que vuelven a denunciar que Secundaria no invierte en recursos didácticos (objetos no humanos).

4.5.2. MEDIOS TECNOLÓGICOS

El rol que juegan los medios tecnológicos (considerados objetos no humanos), todos/as los/as entrevistados/as están de acuerdo con que estos juegan un papel fundamental en la relación educativa, estos resultan ser imprescindibles, porque permiten trabajar múltiples temáticas debido al amplio abanico de aplicaciones disponibles.

Los/as estudiantes con diversidad funcional visual señalan que, si bien la Ceibalita y el celular ayudan y mucho, aún hay aplicaciones y programas para corregir en cuanto a la accesibilidad, ya que todos/as mencionan que la mayoría de las veces los textos son enviados en formato imagen o en PDF no accesible. A su vez, vuelven a reflexionar sobre la economía al señalar que: “La tecnología juega un rol muy importante, pero la tecnología es muy cara y no todos pueden acceder” (E.E.1)

“(…) la tecnología en el sistema educativo es a través de la plataforma CREA, pero no está muy buena, no es muy accesible para las personas ciegas, no lee las fotos y es complicado acceder al material porque la mayoría se sube en fotos incluso los textos.” (E.E.3)

Por su parte, los/as docentes coinciden en que la tecnología:” (...) ayuda al docente, es un anexo más un recurso importante en el aula para hacer información, un video, una canción” (E.D.1) y continúan explicitando: “La tecnología ayuda y mucho en estos casos, no sé qué haríamos sin ella, cada vez hay más plataformas y programas accesibles” (E.D.3)

Consiguientemente, los/as docentes también reconocen que los/as estudiantes en general están más interiorizados/as con lo que hemos llamado objetos (no humanos) en cuanto a su uso y manejo: “la tecnología es una herramienta muy avanzada, es necesario que ambas partes la dominen al cien por ciento, ya que sino es algo entorpecedor” (E.D.6)

De las entrevistas también se desprende que la tecnología y todos los (objetos no humanos) cumplieron un rol preponderante en la pandemia del (Covid-19) y los/as docentes transmiten que: “(…)fue difícil para todos, seguir las clases por zoom no es fácil para nadie, por eso tenía pocos seguidores.” (E.D.5). Así mismo, consideran que

no estaban preparados para afrontar tal situación y que fue complejo adaptarse a la modalidad zoom.

Los/as estudiantes con diversidad funcional visual plantean que debido al Covid-19 no podían utilizar el Centro de Recursos porque estaba cerrado y exponen dos escenarios, por el lado académico se sintieron más cómodos/as teniendo clases por zoom, consideran que pueden lograr cosas por sí mismos/as, tienen más tiempo para organizarse y cumplir con las tareas asignadas. Por el lado personal el/a estudiante con diversidad funcional visual y auditiva relata que al no ver no puede seguir las clases por zoom además de que “Ahora con este virus está difícil porque nadie quiere que lo toque, así que se me complicó más” (E.E.5).

4.5.3. SOPORTES DE REFERENCIA

Por último, a todos/as los/as entrevistados/as se les consultó si existe dentro de secundaria un departamento referente de apoyo y recursos para ellos/as y ambos destacaron la importancia del Centro de Recursos (CER), pero también el rol que cumplen las familias. Los/as estudiantes con diversidad funcional visual relatan: “(...) al principio mi madre me pasaba las cosas en braille de primero a segundo y me las transcribió, pero después empecé a usar la computadora. El CER es todo un tema porque las decisiones las toma una sola persona” (E.E.1), “(...) te transcriben el material a braille, te realizan si necesitas maquetas en 3D y todo lo que vayas a precisar, pero están desbordados” (E.E.1), “(...) yo voy al CER desde que comencé el liceo, ya lo conocía de la escuela me han ayudado mucho a mí y a mi familia, pero también a los profesores” (E.D.4).

Mientras que los/as docentes expresan: “(...) yo ya sé que hacer, tengo que mandar los materiales al CER con tiempo para que los preparen, pero a veces prefiero hacerlo yo misma así no demora” (E.D.1), “(...)el CER ayuda mucho, pero ellos no dan abasto, yo mandaba a mis estudiantes para que hagan las tareas ahí, ellos me respondían que su función era preparar el material, pero que las clases son el quehacer profesional de los docentes”(E.D.4), “Por suerte existe el CER y vino pronto al rescate de todos nosotros, el que transmitan que se puede es un alivio, saber que le podían transcribir los materiales a braille fue un alivio porque eso es muy importante.” (E.D.5)

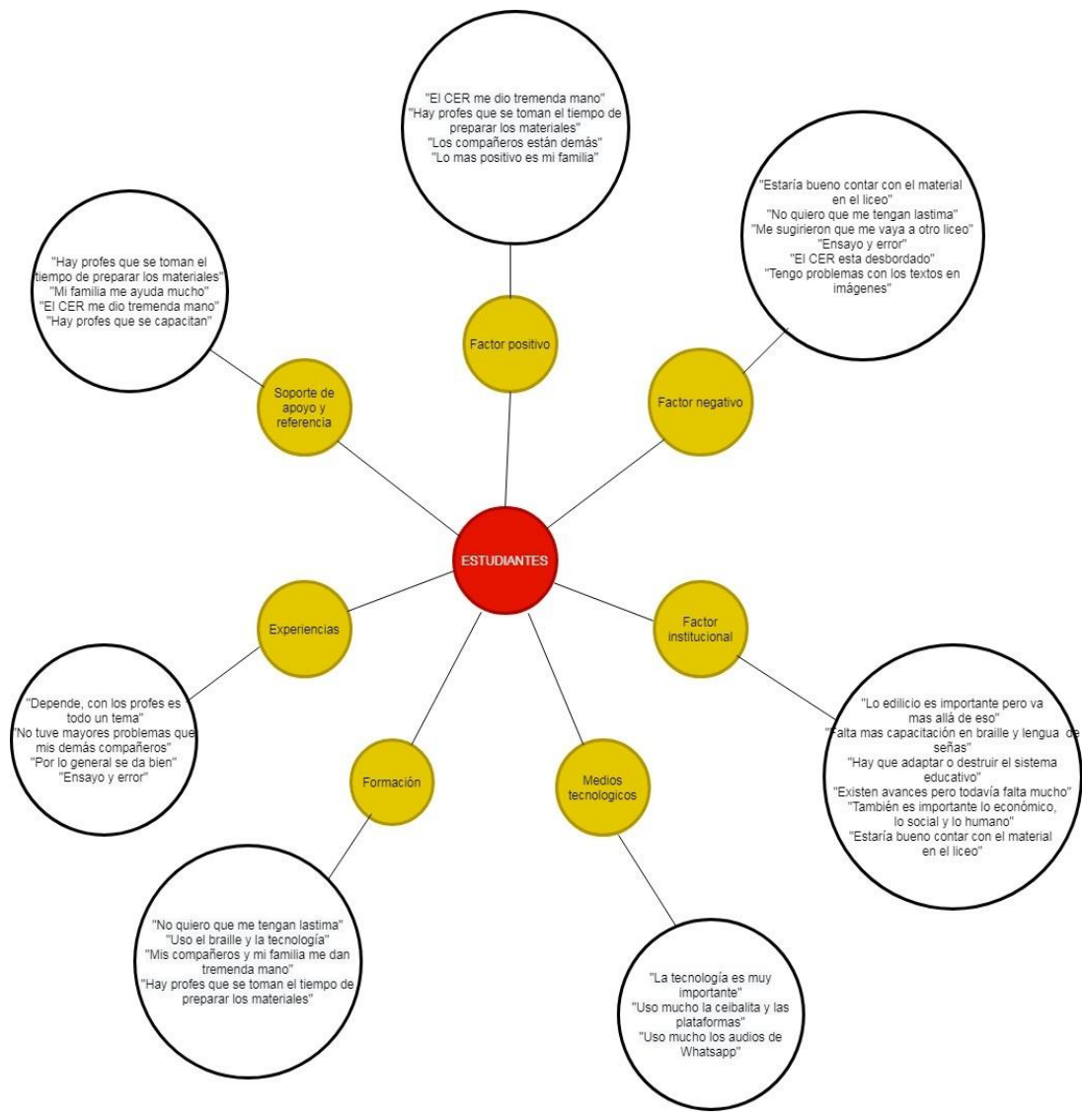
Si bien el Centro de recursos (CER) es conocido por todos/as los/as entrevistados/as, todos/as están de acuerdo con que están presente pero que no alcanza, debido a que están desbordados por tanta demanda de trabajo, se entiende que es un departamento dentro de Secundaria que contempla y atiende a todos los liceos del país. Igualmente, todos/as los/as entrevistados/as también reconocen que los materiales no son enviados con disponibilidad como corresponde y que por ello, dicho Centro no los entrega a tiempo, dado que este solicita que los envíen con una semana de anticipación como mínimo para poder cumplir con los requerimientos, en cuanto a esto los/as docentes plantean que muchas veces esto es imposible, porque las clases son planificadas un día antes de dictarlas con la finalidad de utilizar ideas y conceptos relacionados a las noticias más actuales y relevantes.

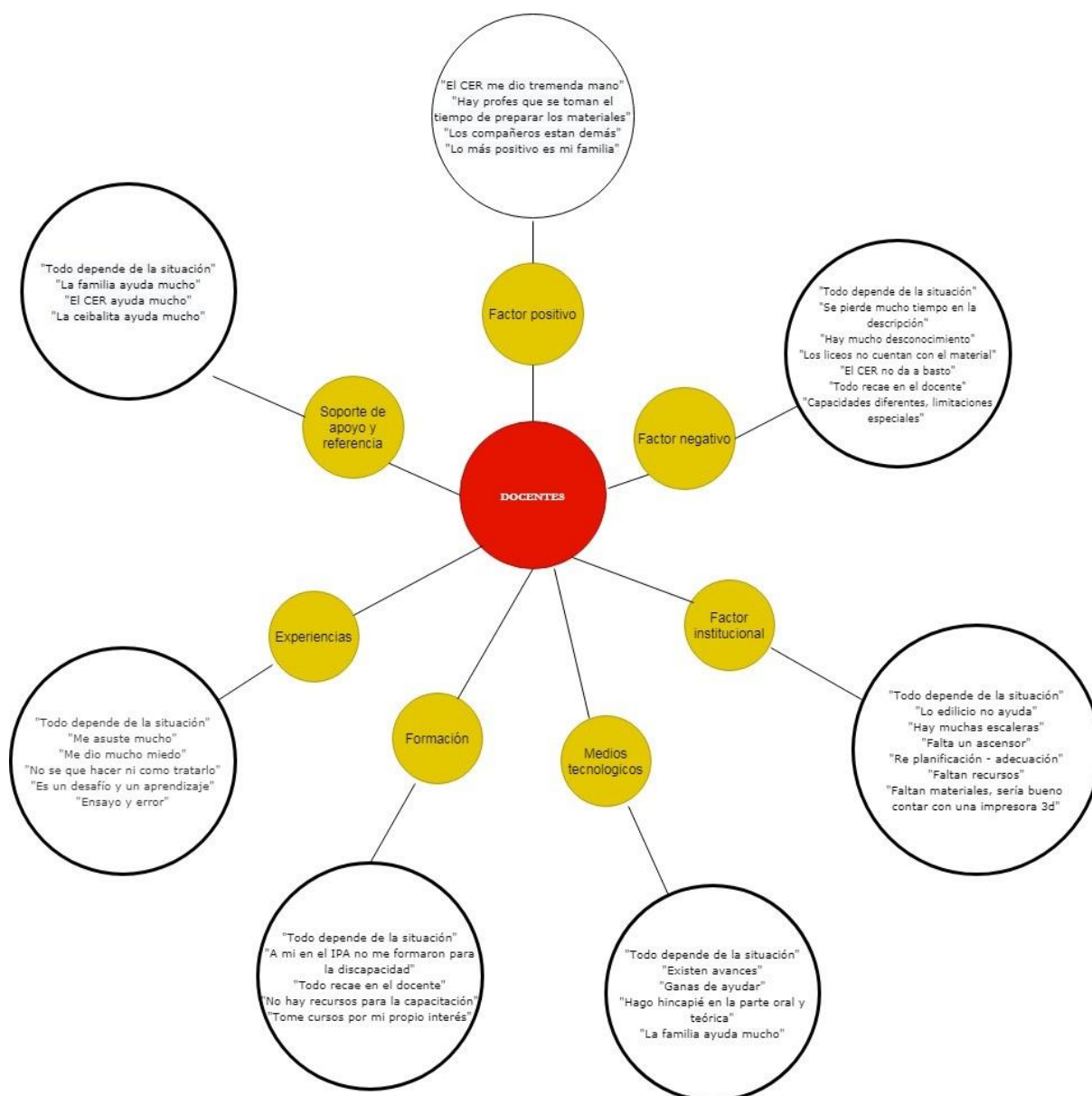
Por tal razón, todos/as los/as entrevistados/as consideran que lo mejor sería que cada institución educativa contara con su propio Centro de Recursos para preparar los materiales, pero pensar en esto ahora según un/a docente “es un chiste” (E.D.2).

Algo a precisares que tanto los/as docentes como los/as estudiantes con diversidad funcional visual destacan el apoyo recibido por parte de las familias de estos/as últimos/as y el sostén de los/as compañeros/as para realizar las actividades previstas, cumplir con las tareas asignadas, conversar sobre la continuidad educativa y de esta manera continuar insertos/as en el sistema educativo formal.

4.6. MAPAS CONCEPTUALES CON LAS PALABRAS MÁS REPETIDAS POR LOS/AS ENTREVISTADOS/AS

Para una mayor claridad, comprensión y facilitación de este análisis, a continuación, se exponen dos mapas conceptuales de elaboración propia sobre las palabras más repetidas en las entrevistas realizadas a los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes.





CAPÍTULO V

5.1. CONCLUSIONES FINALES

A continuación, y como cierre de esta investigación se presenta brevemente una síntesis y puntualización de los hallazgos más significativos y relevantes de las entrevistas realizadas. Por último, se deja planteada una reflexión final desde la perspectiva de la Pedagogía Social y la Educación Social sobre los posibles ejes de trabajo con los/as sujetos con diversidad funcional.

1. De la dimensión Experiencias y percepciones, se desprende que los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes valoran positivamente la experiencia en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo, aunque los discursos emitidos difieren notablemente entre sí. Existen diferentes concepciones y percepciones acerca de la discapacidad. Todos/as los/as estudiantes con diversidad funcional visual transmiten que la discapacidad es una condición o situación más del sujeto, mientras que los/as docentes hablaron de la discapacidad como un problema.

Estos dos enfoques responden a paradigmas bien distintos, la palabra problema alude al paradigma médico-rehabilitador por otro lado la palabra condición o situación apunta al paradigma social y la palabra diversidad refiere al paradigma de la diversidad funcional y cultural. Estas múltiples concepciones y enfoques difieren notablemente entre sí y dificultan la continuidad educativa de los/as estudiantes con diversidad funcional, debido a la carga negativa de la palabra dis (no) capacidad (capacitada), sumándole el miedo que subyace y el desconocimiento sobre la temática en cuestión.

2. Consiguientemente surge de la dimensión Factores positivos y/o negativos, que depende de las personas que estén en ese momento y de la discrecionalidad y voluntad que éstas tengan para con su función. Así mismo, se denota que son más los factores negativos que positivos y que existen diferencias entre los discursos de los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes, estos últimos/as destacaron principalmente la accesibilidad física de los liceos como algo negativo, aunque reconocen que estos/as sujetos la mayoría de las veces no cuenta con el

material en el aula a diferencia de sus compañeros/as, pero no lo nombran como un factor negativo en la relación educativa.

En tanto que los/as estudiantes con diversidad funcional visual señalan que mientras las cosas se piensen y se hagan a medias nada cambiará, porque lo accesible no tiene que ver sólo con lo edilicio sino con el soporte material y comunicacional pero más bien con un cambio social y de paradigma, afirmando que hay que destruir el sistema educativo y volverlo a construir si se quiere apostar realmente a la educación de todos/as. También se mencionan que a los/as sujetos con diversidad funcional en general les cuesta mucho acceder y permanecer en el sistema educativo porque los factores negativos pesan mucho en la continuidad educativa.

Los factores negativos y la ausencia de garantías para ejercer el derecho legítimo a la Educación Media, ponen en riesgo la continuidad educativa de los/as estudiantes con diversidad funcional visual. Si bien existen documentos jurídicos que amparan los derechos de estos/as estudiantes, la discrecionalidad de los/as docentes se hace latente cuando los/as estudiantes con diversidad funcional visual señalan, “Todo es a ensayo y error, depende siempre depende de quién esté en ese momento.” Estos enunciados demuestran la violencia institucional que enfrentan a diario estos/as estudiantes, además de ampliar la brecha de la exclusión.

3. En cuanto a la dimensión Relación educativa, los/as estudiantes con diversidad funcional visual, transmiten que la relación educativa y la comunicación depende de la voluntad de los/as docentes, de su compromiso y responsabilidad para con los/as estudiantes y con la educación en general, siendo el pilar fundamental para sostener el vínculo educativo y hacer frente a todos los obstáculos institucionales. A su vez, los/as estudiantes con diversidad funcional visual sostienen que por su parte intervienen las ganas de aprender, continuar con los estudios y defender el derecho a la educación pública, por otro lado, los/as docentes median las ganas de enseñar, transmitir el saber y el reconocimiento del derecho legítimo a la educación pública.

Todos los/as entrevistados/as están de acuerdo en que los/as estudiantes con diversidad funcional visual, la mayoría de las veces no cuentan con el material en el aula y afirman que los liceos públicos de la ciudad de Montevideo no están preparados y adaptados para recibir a personas con diversidad funcional visual u otras. Lo que más llama la atención es que los/as estudiantes con diversidad funcional visual fueron

los que más hincapié hicieron en los factores económicos y sociales, señalando que si no están dadas las condiciones económicas y familiares es muy difícil que el estudiante logre insertarse en el sistema educativo.

4. De la categoría Formación, se vislumbra que tanto los/as estudiantes con diversidad funcional visual como los/as docentes están de acuerdo con que la formación está enfocada a trabajar con un/a estudiante “ideal”, (con una familia constituida por mamá y papá, bien alimentado y con vivienda propia), pero que en las aulas no aparece y queda al criterio profesional y la posibilidad económica de él/a docente el continuar formándose.

Así mismo, se reclama que Secundaria debería invertir en recursos didácticos (objetos no humanos) como máquinas brailles, impresoras 3D, grabadores, mapas y material adaptado, pero también en capacitaciones docentes, para recibir a los/as estudiante con diversidad funcional que lleguen a la institución liceo, siendo más sencillo y natural para ambos/as y de este modo, no solo evitar absurdas sorpresas, sino también garantizar el derecho a la educación pública.

5. Al consultar por la categoría Medios tecnológicos, todos/as los/as entrevistados/as hacen acuerdo en que estos objetos (no humanos), juegan un papel fundamental en la relación educativa. Los/as estudiantes con diversidad funcional visual reconocen que las computadoras entregadas por el Plan Ceibal son una herramienta fundamental para su desempeño educativo, pero señalan que no son del todo accesibles y que todavía existen muchas aplicaciones por mejorar y desarrollar, como por ejemplo el caso de las imágenes, muchas veces son el único recurso tecnológico con el que disponen, porque según lo transmitido, la tecnología accesible es muy cara en nuestro país y no todos/as pueden costearla.

Por otra parte, los/as docentes reconocen que los/as estudiantes con diversidad funcional visual, utilizan e integran con mayor naturalidad a los medios tecnológicos (objetos no humanos), como lo son las computadoras, celulares, grabadores, aplicaciones, etc.; ya que estos les permiten acceder y participar plenamente de las distintas esferas de la vida social. Si bien, esta situación es favorable algunos/as docentes plantean que esta realidad los coloca en los márgenes de la exclusión, ya que se ven obligados a continuar capacitándose porque si no lo hacen, los medios

tecnológicos (objetos no humanos) entorpecen las trayectorias y las prácticas educativas.

6. Al consultar por la categoría Soportes de referencia dentro de Secundaria, y todos/as los/as entrevistados/as coinciden con que el Centro de recursos cumple una función esencial en la relación educativa, al igual que las familias de los/as sujetos con diversidad funcional visual y esta situación contribuye positivamente en las trayectorias educativas de estos/as sujetos de la educación, pero también en las prácticas educativas de los/as agentes de la educación.

Así mismo, se transmite que el Centro de Recursos cuenta con personal altamente calificado y capacitado, pero se denuncia que en la actualidad se encuentra desbordado por la alta demanda de materiales y exigencias, cada vez son más los/as estudiantes con diversidad funcional visual que ingresan a Secundaria para continuar o finalizar con sus estudios. Por esta razón, todos/as los/as entrevistados/as insisten en que el problema no es que ingresen estudiantes con diversidad funcional visual, sino que Secundaria no invierta más en recursos humanos y no humanos.

7. Por último se vislumbró un doble hallazgo, que sin dudas pueden ser abordados en futuras y posibles investigaciones, por un lado, se observa y se denuncia que los/as docentes más jóvenes tienen mayor apertura y aceptación hacia los/as estudiantes con diversidad funcional visual, por lo que no presentan mayores dificultades, determinando una mejor relación educativa que con los/as docentes más adultos.

Por otro lado, si bien la pandemia-Covid-19, es una situación inesperada y compleja para todos/as los/as actores institucionales implicados/as. Los/as estudiantes con diversidad funcional visual destacan que se sintieron más seguros/as y cómodos/as con la modalidad por Zoom, porque tenían más tiempo para organizarse y realizar las tareas asignadas, también plantean que no ver y no escuchar en la pandemia los/as afecta y excluye aún más que a los/as sujetos que no presentan ningún tipo de diversidad funcional. Estos hallazgos demuestran que la edad aparece como factor determinante, no solo en la relación educativa, sino en la continuidad educativa, al igual que las clases virtuales que resultaron ser más efectivas y positivas.

5.2. DE LA DISCAPACIDAD A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: RECONOCIMIENTO SOCIAL Y PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS/AS SUJETOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Ahora y después de ver presentado los hallazgos más relevantes de este proyecto de investigación, quiero dejar planteada una última reflexión y algunas posibles líneas de acción y aportes desde la Pedagogía Social y la Educación Social, con la finalidad de trabajar, “PARA” y “CON” los sujetos con diversidad funcional.

Si hacemos una revisión histórica de los manuales que sustentan los antecedentes y el origen de la Pedagogía Social como por ejemplo Natorp (1913), Quintana (1984-1997), Pérez Serrano (2002) por nombrar solo algunos, se puede decir que se ha interesado y ocupado de diversas intervenciones, temáticas y poblaciones como por ejemplo la vulneración a la infancia, la adolescencia, los/as adultos mayores, personas en situación de dependencia, consumo de drogas, calle, privación de libertad, entre otras.

Frente a esta realidad es menester señalar que la Pedagogía Social al igual que otras disciplinas ha dejado de lado a los/as sujetos y los colectivos con diversidad funcional, por lo que: “Probablemente el colectivo de personas con diversidad funcional ha sido el más perseguido y castigado de toda la historia de la humanidad. Su silencio e invisibilización da cuenta de ello todavía hoy.” (Planella, J; y Pié, A: 14)

Por estas razones, conviene y urge precisar el papel crucial que ha de tomar no solo la Pedagogía Social sino también la Educación Social como disciplina pedagógica que es. Planteada esta reflexión, se procede a explicitar los tres ejes y verbos principales que desde mi punto de vista son trascendentales a la hora de pensar y trazar posibles lineamientos de trabajo con los/as sujetos con diversidad funcional. En definitiva, ya es hora de que la Pedagogía Social y la Educación Social comiencen a producir teoría en base a la experiencia de los/as sujetos con diversidad funcional, “La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser.” (Larrosa, J, 2009, p.6)

Por ende, la Pedagogía Social y la Educación Social han de contribuir, complementarse y asumir juntas, un papel relevante y “REVOLUCIONARIO”. Sí he dicho, “REVOLUCIONARIO” y con esto no quiero decir reaccionario, pero sí es clave y fundamental que asuman y tomen una postura política, a decir de Freire “Nuestra presencia en el mundo, que implica elección y decisión, no es una presencia neutra”. (Freire, P, 2012, p.39)

Por otra parte, y no menos importante, a través de las palabras conocemos, interpretamos y comprendemos el mundo, por lo que sin ellas no podemos aprender a nombrar y describir nuestra realidad.

Aprender a nombrar y describir nuestra realidad y el mundo implica aceptar, rechazar, criticar, discriminar, evaluar, entre muchas otras cosas. Porque como seres históricos, políticos, sociales y culturales, debemos de tener presente que la palabra supone "(...) reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres." (Freire, P, 1972, p.8).

Por todas estas razones los/as educadores/as sociales han de exigir con fuerza y sin titubeos un real y verdadero reconocimiento social, mediante el acompañamiento social, el cual posibilite transitar por escenarios socio-educativos que contribuyan con la participación activa de los/as sujetos con diversidad funcional, para que estos/as logren ser, estar y sentir en la sociedad como ha debido ser siempre por ser parte de la humanidad. En palabras de García Molina:

(...) el don de la educación no da necesariamente un objeto, sino que más bien da la palabra y da el tiempo necesario para asumirla y transitar por la cultura y la sociedad. Una vez adquirido el conocimiento teórico (solfeo, armonía, ritmo, etcétera) y el técnico (la habilidad para tocar un instrumento), el sujeto de la educación podrá imitar a ese músico que le apasiona, tocar sus piezas, en vez de limitarse a escucharlas, pero también podrá, con más o menos acierto, crear sus propias composiciones. (García Molina, J, 2003, p.128)

5.3. POSIBLES EJES DE TRABAJO CON LOS/AS SUJETOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL VISUAL

En este punto se presentan los tres posibles ejes de trabajo de él/a profesional de la Educación Social con los/as sujetos con diversidad funcional, que he denominado (RAP), comprende: el Reconocimiento social, el Acompañamiento social y Posibilitar la participación efectiva de estos/as sujetos.

5.3.1. PRIMER EJE: RECONOCIMIENTO SOCIAL

La Real Academia Española (RAE) define al término reconocimiento como: "Examinar algo o a alguien para conocer su identidad, naturaleza o circunstancia.", para quien escribe esta monografía, el reconocimiento social en general y en particular

de los/as sujetos con diversidad funcional supone dejar de verlos como sujetos especiales, vulnerables, pasivos, dependientes y destinatarios de programas benéficos.

Por su parte, Honneth (1997) plantea que, para que haya reconocimiento social, es necesario que se manifieste de tres formas: en el amor, en el derecho y en la solidaridad e indica que si esto no ocurre se genera menosprecio, "(...) la experiencia de menosprecio siempre va acompañada de sensaciones afectivas que pueden indicarle al singular que se le priva de ciertas formas de reconocimiento social." (Honneth, A, 1997, p.165-166).

LAS TRES FORMAS DE RECONOCIMIENTO SOCIAL SEGÚN HONNETH

1. El amor, se manifiesta por medio de la relación primaria entre el hijo/a, la familia y las amistades e implica que tanto el hijo/a como la familia y las amistades se reconozcan y confirmen recíprocamente como sujetos de necesidades afectivas. Al mismo tiempo, esto le permite a él/a sujeto estar solo/a de forma autónoma, expresar los sentimientos y necesidades. Esta forma de reconocimiento conlleva una forma de menosprecio que puede ser el caso del maltrato físico, psicológico o verbal.

2. El derecho, se manifiesta cuando el/a sujeto es aceptado como miembro de una comunidad, tal situación le permite reclamar sus derechos y asumir las obligaciones previstas. Vivir sin derechos individuales produce menosprecio, ya que esto supone no tener privilegios y ninguna oportunidad para la formación de la autonomía y el desarrollo personal.

3. La solidaridad, se manifiesta por una valoración social que permite resaltar los aportes, las cualidades y las capacidades del/a sujeto hacia la comunidad. El/a sujeto reconoce tener cualidades valiosas en función del logro de objetivos colectivos, considerados importantes. La forma de menosprecio que le corresponde a su privación es la deshonra, que sufren normalmente los/as miembros de aquellos grupos que son socialmente marginados o excluidos socialmente.

A su vez, Honneth menciona que las injusticias sociales se visualizan en los marcos jurídicos y normativos que determinan a las instituciones sociales, y esto ya quedó explícito en las páginas anteriores, cuando se presentó las distintas formas de

nombrar a los/as sujetos con diversidad funcional. Por estas razones Honneth considera que la sociedad debe pensarse y crearse a partir del reconocimiento recíproco, es decir entre todos/as los/as sujetos, iguales en derechos y obligaciones.

En esta misma línea, Fraser (2000), plantea que el reconocimiento determina una cuestión de estatus social porque “(...) lo que precisa de reconocimiento no es la identidad específica de grupo, sino el status de los miembros individuales de un grupo como plenos participantes en la interacción social.” (Fraser, N, 2000, p.60)

El modelo del status que refiere la autora no se reduce a la mera identidad por lo que aspira a una política de superación de subordinación, ya que a los/as sujetos no reconocidos se les restablece el estatus de participar plenamente en la sociedad, porque mientras esto no ocurra y se siga considerando a determinados/as sujetos como inferiores, excluidos e invisibles nunca podrán ser reconocidos como plenos sujetos de derechos y tampoco lograrán romper con la subordinación de estatus en la que se encuentran.

Por consiguiente, no ser reconocido supone ser considerado como alguien inferior, despreciado a causa de las actitudes, creencias y representaciones de los/as otros/as, pero lo más significativo es no tener el estatus y el reconocimiento social de participante activo. Fraser señala que esto se debe a los modelos de valor cultural institucionalizados que son los que construyen a una persona como digna o indigna.

La falta de reconocimiento no se transmite por medio de representaciones o discursos culturales que circulan libremente. Es perpetrada, tal y como hemos visto, mediante modelos institucionalizados; en otras palabras, por medio del funcionamiento de las instituciones sociales que regulan la interacción de acuerdo con normas culturales que impiden la igualdad. (Fraser, N, 2000, p.62)

5.3.2. SEGUNDO EJE: ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL

La Real Academia Española (RAE) define al término acompañamiento como “Estar o ir en compañía de otra u otras personas.”, desde la perspectiva que decidí tomar, acompañar va más allá de esta simple definición, porque acompañar es compartir el mismo camino y nos coloca en una situación de exposición, esto necesariamente consiste en intercambiar risas, miradas, gestos, palabras,

incomodidades, discusiones, fragilidades, prejuicios, miedos y lo más importante es vislumbrar y descubrir juntos/as nuestras fortalezas.

Al lector quizás le sorprenda hablar de acompañamiento social, ya que esto puede parecerle algo poco trascendente para la Educación Social, las funciones que caracterizan e identifican a este/a profesional apuntan a la transmisión, mediación educativa y generación de escenarios educativos.

Si bien, coincido con que el/a profesional de la Educación Social no puede dejar de lado sus funciones específicas, tampoco debe perder de vista que el verdadero sentido de la educación es "(...) un movimiento, un acompañar, un "acto" nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo." (Meirieu, P, 1998, p.81)

En definitiva, el acompañamiento social refuerza las prácticas pedagógicas con los/as sujetos con diversidad funcional porque como plantea Planella es una práctica que se fundamenta de persona a persona:

Descubrir a la otra persona implica olvidar el adjetivo que le ha llevado justamente hasta nuestro encuentro. Esto quiere decir que nos centramos en la persona y no en la toxicomanía, en la patología, en la problemática social, en la discapacidad, etc. (Planella, J, 2008, p.115)

Esta cita nuevamente nos conduce a la cuestión del reconocimiento social de los/as sujetos con diversidad funcional, si no existe tal reconocimiento por parte de los/as educadores/as sociales, a decir de Planella: "(...) la idea de acompañar se termina convirtiendo en otra más de las técnicas, de los métodos, de los útiles guardados en el baúl de la educación social, demasiados de ellos carcomidos, llenos de polvo u oxidados." (Planella, J, 2008, p.117)

Este mismo autor plantea que, para que el acompañamiento pueda llevarse adelante de manera satisfactoria es necesario tener presente tres dimensiones de aprendizajes:

1. Aprender a escuchar: supone silenciar nuestra voz, nuestras ideas y nuestras emociones por un momento, para dar paso al otro/a que se nos presenta.
2. Aprender a mirar: supone confiar en él/a otro/a que se nos presenta y hacerle ver sus potencialidades para que pueda desarrollarse plenamente
3. Aprender a dejarse transformar por el/a otro/a: supone abrirse cuerpo a cuerpo en una relación recíproca, donde acompañante y acompañado se retroalimentan y transforman juntos/as.

El acompañamiento social que aquí se defiende, se opone a la rehabilitación, la domesticación, la posesión y al paternalismo de los cuerpos de los/as sujetos con

diversidad funcional y se plantea que el acompañamiento social tiene que apuntar a que estos/as sujetos puedan reconocerse como sujetos de derechos y obligaciones y que logren narrarse a sí mismos con todas sus diversidades y de este modo comprender que no hace falta que “OTRO/A SUPUESTAMENTE CAPACITADO/A” los/as narren o los/as encasillen porque ellos/as son portadores de su propia voz y destino.

Acompañar supone habilitar la circulación de la palabra y los cuerpos y en consecuencia esto permite escuchar la voz, los gestos, el sentir y el actuar de los/as sujetos con diversidad funcional y sobre todas las cosas, decir lo que necesitan, lo que quieren y también lo que no quieren, porque el acompañamiento social no es sinónimo de asfixia y sometimiento, sino de libertad y rebeldía.

Esto cobra un doble sentido en la vida de los/as sujetos con diversidad funcional, por un lado, le otorga el estatus de autorreconocimiento de sí mismo/a y rompe con la imagen negativa que se ha creado y que han querido crear sobre su persona. Por otra parte, el reconocimiento social le permite verse, sentirse y actuar como persona adulta, la cual es capaz de decidir por sí mismo/a, el proyecto de vida que quiere perseguir. Para que el acompañamiento social cobre sentido es necesario sentir:

Porque precisamente es en este sentir (el darse cuenta, en definitiva, que uno está vivo) que las personas pueden incorporarse en el espacio social. Aunque también es cierto que el camino no siempre es un camino real, una carretera, sino que a menudo el A.S deambula por caminos que nos descubren nuestro propio interior. (Planella, J, 2008, s.p)

5.3.3. TERCER EJE: POSIBILITAR LA PARTICIPACIÓN

La Real Academia Española define al término posibilitar como: “Facilitar y hacer posible algo”, mientras que la participación es definida como la:” Acción y efecto de participar.”, de todos modos, conviene precisar aún más el término participación “(...) la palabra participación es uno de los términos que debe ser aclarado dado su amplitud de acepciones y usos. Es un derecho humano, significa asistencia a algún lugar, expresión de opiniones, pertenencia a un grupo, etcétera” (Tavolara, M.C, 2005, p.183)

Por esta razón es fundamental que los/as educadores/as sociales tengan presente que estos dos términos tienen que ocupar un papel central a la hora de pensar, planificar y diseñar proyectos educativos sociales, dado que los/as sujetos con

diversidad funcional se enfrentan diariamente como ya se ha mencionado en las páginas anteriores, a la falta de reconocimiento social.

Esta situación los/as coloca en los márgenes de la marginación, la exclusión y la vulneración de oportunidades, restringiendo y negando el derecho a una real y efectiva participación, porque a decir de Cussiánovich:

(...) la participación en general, se inscribe, a nuestro entender, tanto en el paradigma conceptual del protagonismo como en las coordenadas de la exclusión y la pobreza, las mismas que componen el trasfondo de los escenarios en los que y desde los que los niñ@s de sectores populares están llamados a desarrollar su vocación protagónica. (Cussiánovich, A, 2005, p.10)

Estoy convencida de que los aportes y saberes de la Pedagogía Social y la Educación Social pueden posibilitar escenarios más participativos y democráticos, y de este modo transformar no solo la vida de los/as sujetos con diversidad funcional sino también a su entorno familiar y/o afectivo e incluso hasta la comunidad, porque:

(...) la educación social y sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. (Núñez, V, 2005, p.11)

Posibilitar la participación, desde el paradigma de los derechos humanos y desde la militancia de las personas con diversidad funcional implica reconocer que en "(...) los últimos cincuenta años el colectivo de personas con diversidad ha seguido un recorrido de luchas, de acciones para tomar la palabra y ocupar determinados espacios y contextos vetados a ellos y reservados a expertos y profesionales." (Pié, A; y Planella, J, 2012, p.69.)

Porque se reconoce que el camino no ha sido fácil y aún queda mucho por hacer, la Educación Social tiene que posibilitar la participación efectiva de los/as sujetos con diversidad funcional para que estos/as logren empoderarse y asumir responsabilidades, resolver conflictos, tomar decisiones, plantear proyectos valiosos, ocupar y proponer nuevos espacios de participación. Sin lugar a dudas, esta realidad nos obliga a comprometernos con los/as sujetos con diversidad funcional, como dice Pié y Planella (2012, p.70): "(...) estar ahí, presentes (y no ausentes) en el ágora—espacio de lucha, reclamaciones y vida—."

En este punto se defiende la idea que plantea el Movimiento de Vida Independiente y se formula que todo/a sujeto es igual de valioso y, por consiguiente, este/a puede hablar por sí solo/a, tomar sus propias decisiones, controlar su vida y participar

plenamente en la sociedad, y aunque quizás un/a sujeto con diversidad funcional requiere de soportes y ayudas necesarias para realizar alguna tarea, esto no significa que no tenga la capacidad de autodeterminación.

En el Proyecto presentado por el Movimiento de Vida Independiente se fundamenta: “Las diferencias funcionales son un hecho inherente al ser humano, una manifestación más de la diversidad humana. En cambio, la discapacidad es un hecho social; es el producto de la interacción de las diferencias funcionales con el medio social.” (MVI, 2007, p.5)

En este sentido, la Educación Social ha de acompañar y generar espacios de participación efectiva que permita destacar el trabajo individual, el entorno familiar y/o afectivo y el entorno comunitario de los/as sujetos con diversidad funcional, como bien denuncia la Licenciada en Filosofía, especialista en bioética, activista con una diversidad funcional física, nuestro colectivo con frecuencia vive:

(...) al margen de la sociedad, privadas de algunas de las experiencias fundamentales de la vida. Tienen escasas esperanzas de asistir a la escuela, obtener empleo, poseer su propio hogar, fundar una familia y criar a sus hijos, disfrutar de la vida social o votar. (Arnau, S, 2020, p.7)

5.4. FUNCIONES DE LOS/AS EDUCADORES/AS SOCIALES CON LOS/AS SUJETOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

A partir de todo lo planteado se propone trazar algunas posibles funciones para posibilitar una real y efectiva participación de los/as sujetos con diversidad funcional en la sociedad, ” A las mujeres y hombres con cuerpos u órganos que funcionan de manera diferente a la habitual se les sigue clasificando como héroes o parias sin acabar de aceptarlas plenamente como individuos diferentes a la mayoría estadística de la sociedad, a la par que ciudadanos de pleno derecho” (Pié, A; Y Planella, J, 2012, p.70)

Esta realidad no hace más que vulnerar los derechos de las personas con diversidad funcional, y por este motivo conviene revisar una vez más las funciones de la Educación Social. A lo largo de este trabajo ha quedado explícito que la Educación Social en general “da la palabra” y no da un objeto (no humano) en concreto a los/as sujetos en general y más en particular a los/as sujetos con diversidad funcional, de todos modos, cabe precisar que interactúa con ellos directamente en el desarrollo de

las prácticas educativas, siendo estos los que posibiliten u obstaculicen el quehacer de él/a educador/a social dentro de la institución en que se encuentre.

Lo dicho se puede vincular y analizar desde los planteos del maestro Julio Castro (1942), en su libro titulado *El banco fijo y la mesa colectiva*, éste deja al descubierto como un simple mobiliario puede determinar para bien o mal, las trayectorias de los/as sujetos y las prácticas de los/as agentes de la educación. Castro, señala que la escuela y la pedagogía tradicional se sustenta en la quietud de los cuerpos y el silenciamiento de las voces, respondiendo a un mecanismo de control que se sostiene a través de un objeto no humano (banco fijo) que no permite el reconocimiento, el acompañamiento y la posibilidad de participar con un/a otro/a.

Mientras que la escuela y la pedagogía nueva se funda en los pilares de la comunidad, cambiando los métodos y el ambiente de la enseñanza, rechazando la quietud, el silencio y el individualismo de los/as sujetos, reemplazando el objeto no humano (banco fijo) por otro objeto no humano (mesa colectiva) pero que a diferencia del primero rompe con la linealidad y propicia el intercambio con los/as otros/as. Así mismo, Bruno Latour (2001) plantea que los objetos presentan una doble función, por un lado, estos son construidos por humanos y por otro lado los objetos (no humanos) permiten construir y dar significado al mundo de las cosas. Construir y dar significado al mundo de las cosas le permite a los/as sujetos con diversidad funcional inscribirse en un espacio y tiempo determinado, dado que los objetos: "(...) permiten rehacer las relaciones sociales a través de estrategias y dispositivos inesperados y nuevos. Continuamente están tejiendo y materializando relaciones sociales." (Domenech, M; y Tirado, F, 2005, p.33)

En consecuencia, si los objetos tejen y materializan las relaciones sociales se puede decir que: "Las prácticas socioeducativas son ensamblajes abiertos entre sujetos, objetos, materialidades, discursos" (Silva Balerio, D, 2019, p.17) y por tanto el/a educador/a social ha de colocar toda su energía y más en épocas de pandemia como es el caso del Covid-19, en desplegar todo su conocimiento discursivo, pero también en presentar y ofrecer todos los objetos que estén a su alcance, sean (simbólicos o materiales), para que los/as sujetos con diversidad funcional logren acceder a ellos y tengan la posibilidad de reconocerlos, manipularlos y utilizarlos a fin de alcanzar un

pleno desarrollo y una verdadera autonomía, tanto a nivel individual como colectivo, en los distintos ámbitos de la vida social.

Lo que no puede ni debe hacer el/a educador/a social es dejar de lado la producción y creación de conocimiento, porque a partir del análisis y la revisión de las prácticas socioeducativas se puede contribuir y fusionar la práctica -teoría y vice versa (Praxis).

Después de haber realizado todas estas aclaraciones se procede sin más preámbulos a presentar las funciones del profesional de la Educación Social

5.4.1. FUNCIÓN INDIVIDUAL

Los/as educadores/as sociales trabajan directamente con el/a sujeto con diversidad funcional y entre ellos/as, definen y acuerdan las áreas de intervención socio-educativas del proyecto de acompañamiento, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de él/a sujeto para posibilitarle el acceso a la participación en la sociedad. Las áreas a intervenir en el proyecto de acompañamiento pueden consistir desde transmitir simples habilidades de la vida cotidiana y social, hasta mediar para que los/as sujetos con diversidad funcional logren acceder a los servicios y recursos de salud, vivienda, educación, socio culturales, recreación, empleo, entre otros; y de este modo tener y disfrutar de una vida digna.

5.4.2. FUNCIÓN CON EL ENTORNO FAMILIAR Y/O AFECTIVA

Los/as educadores/as sociales acompañan en paralelo al entorno familiar y/o afectivo de los/as sujetos con diversidad funcional para que estos puedan apoyar y sostener de la mejor manera posible el proceso socio educativo que se está llevando adelante, ya que esto puede influir y repercutir para bien o mal en la vida de los/as sujetos que están tratando de trazar su propio proyecto personal. La tarea de los/as educadores/as sociales consiste en concientizar al entorno familiar y/o afectivo en que reconozcan socialmente que los/as sujetos con diversidad funcional son tan dignos y valiosos como el resto de los/as sujetos sin diversidades funcionales y en consecuencia lograr que el propio sujeto se auto-reconozca como tal y permitirle ser, sentir y actuar como él o ella prefiera.

5.4.3. FUNCIÓN CON EL ENTORNO COMUNITARIO

Los/as educadores/as sociales además de acompañar a los/as sujetos con diversidad funcional y el entorno familiar y/o afectivo, también debe de trabajar para mediar, posibilitar y generar redes con las diferentes instituciones de la comunidad como, por ejemplo, la escuela, el liceo, los centros sociales, culturales, recreativos, deportivos, entre otros, con el fin de que estos/as puedan acceder, participar y desarrollarse plenamente. Para que todo esto ocurra es fundamental que los/as Educadores/as sociales trabajen en equipos con otros/as profesionales en la materia, esto permite un abordaje más integral y general. Si esto se tiene en cuenta, seguramente el proyecto de acompañamiento social se podrá llevar adelante.

5.4.4. PALABRAS FINALES

Solo resta decir que mientras los/as educadores/as sociales dejemos de lado a los/as sujetos con diversidad funcional y no luchemos por el Reconocimiento social, el Acompañamiento social y la Participación protagónica de este colectivo, “(...) seremos cómplices de un sistema que ha legitimado la muerte silenciosa. Los hombres necesitan que nuestra voz se sume a sus reclamos. Detesto la resignación que pregonan los conformistas que no es suyo el sacrificio, ni el de sus familias.” (Sábato, 2000. s/p)

Por esta razón, la Educación Social a de velar y trabajar para y con los/as estudiantes con diversidad funcional con la finalidad de generar garantías reales para el efectivo ejercicio del derecho a la educación y romper con los enunciados, “depende de la voluntad y la discrecionalidad de el/a docente que esté en ese momento”, “es todo a ensayo y error”, “este liceo no es para vos.”

Si bien, se reconoce los avances realizados en el sistema educativo formal y el aumento de la matrícula de los/as estudiantes con diversidad funcional visual esto no es suficiente porque:

(...) si los egresos no se compatibilizan con los ingresos. No podemos asumir una actitud complaciente con las instituciones y las políticas educativas, culpabilizando a los adolescentes o las familias. Lo aceptemos o no, la exclusión educativa nos interpela a todos en distintos grados. (Silva Balerio, D y Pereyra, R, 2017, p.5)

Los enunciados citados por algunos/as docentes entrevistados/as no hacen otra cosa que reafirmar la exclusión de los/as estudiantes con diversidad funcional del sistema educativo formal y lo más grave de esta realidad es que cuando uno/a de ellos/as logra permanecer y egresar de la institución no tiene el mismo reconocimiento social como sí lo tienen sus demás compañeros/as (sin diversidad funcional) porque se resalta la (DIS-CAPACIDAD) en vez de reconocerlo/a como un/a otro/a más y se lo/a utiliza como ejemplo para señalar que el sistema educativo está diseñado y preparado para recibir a cualquier estudiante que tenga “voluntad de estudiar”, como si de esto solo se tratara.

Esta situación deja en evidencia que los discursos emitidos por los/as actores institucionales y las autoridades están disfrazados de inclusión, negándole a los/as estudiantes con diversidad funcional toda posibilidad de éxito o fracaso y es en este escenario donde la Educación Social a de estar alerta para exigir garantías reales que den cuenta de que no se trata de “voluntades” sino de DERECHOS porque “Admitir que hay adolescentes que “no son para la educación media” no solo es un acto negligente, sino que además expresa la dimisión de nuestra responsabilidad adulta en relación a la transmisión de la cultura y preservación de la democracia.” (Silva Balerio, D y Pereyra, R, 2017, p.15)

Para finalizar y dar cierre a esta monografía quiero dejar planteado el siguiente interrogante:

¿qué postura vas asumir a partir de ahora como educador/a social frente a la diversidad funcional?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADESU. (2010) Funciones y competencias. ADESU: Montevideo.
- ANEP. (2011).Protocolo de Inclusión en centros educativos. ANEP: Montevideo.
- Angelino, M; y Rosato, A. (Coords.) (2004).Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Novedad: Buenos Aires.
- Arnau, S. (2020). La COVID-19, cuando la tragedia se convierte en oportunidad. En busca de una bioética inclusiva. Consultado el 24/03/2002 de:www.raco.cat › 10.5565-rev-enrahonar.1309
- Barcos, R. (2007) Informe sobre la inclusión en el Uruguay. Avances y desafíos. Consultado el 20/08/2020 de:www.ceip.edu.uy › e inclusiva › - materiales › Inclusion07Carrera, M. (2013) Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. Universidad de Vigo: España.
- Castro, J. (2007).El banco fijo y la mesa colectiva, vieja y nueva educación. MEC:
- CES. (2010) Funciones CES: Montevideo.
- Cussiánovich A. (2005).Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo, II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia Ciudadanía desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos. Universidad de San José: Lima
- Da Rosa, T; y Mas, M. (2013).Informe: Discapacidad e inclusión educativa en Uruguay. CSINFO: Montevideo.
- De Marcos, H. (2009).La discapacidad en cifras. Consultado el 02/07/2020 de:redespecialuruguay.blogspot.com › 2009/08 › la-discapacidad-en-cif...
- Díaz, A. (2010).Consideraciones sobre concepto de diversidad funcional. Solcom: Madrid.
- Domenech, M; y Tirado, F.(2005).Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro post social de la teoría del actor-red. Consultado el 21/03/2021 de:www.aibr.org
- Eguzki Urteaga, O. (2009). Las políticas de discriminación positivas. Consultado el 15/08/2020 de:www.cepc.gob.es › publicaciones › revistas › revistasselectronicas

- Ferrante, C; y Dukuen, J. (2016). Discapacidad y opresión: una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. Consultado el 29/08/2020 de:www.scielo.edu.uy › pdf › rcs
- Foucault, M. (1998) Los anormales. Fondo de Cultura Económica: México.
- Fraser, N. (2000) Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. Akal: Madrid.
- Freire, P. (1972) Pedagogía del oprimido. Siglo21: España.
- Freire, P. (2012) Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Siglo21: Buenos Aires.
- García Molina, J. (2003) Dar la palabra. Deseo, Don, Ética en Educación Social. Gedisa: Barcelona.
- García Rangel, E. et. al. (2014) Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. Universidad Autónoma Indígena: El Fuerte: Ciudad de México.
- Garibaldi, G y Verdier, G. (2017) Guía de Adecuaciones Curriculares. Proyecto Editorial: Montevideo.
- Goffman, E. (1972) Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu: Buenos Aires.
- Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. McGraw Hill: Ciudad de México.
- Honneth, A. (1997) LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Novagrafik, S.L: Barcelona.
- Instituto Nacional de Estadísticas; y Comisión Honoraria del discapacitado. (2004) Encuesta nacional de personas con discapacidad. Informe final.
- Consultado el 22/03/2006 de:www.ine.gub.uy › documents › discapacidad.pdf
- Larrosa, J. (2003) Experiencia y pasión. Laertes: Buenos Aires.
- Latour, B. 2001 La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Gedisa: Barcelona.
- Lewkowicz, i; y Sztulwark, P. (2003) Arquitectura, plus de sentido. Altamira: Buenos aires.
- Ley nº 18.437 (2008) Ley General de Educación. Consultado el 22/05/2016 de:parlamento.gub.uy › documentosyleyes › leyes › ley › 18437
- Ley nº 18.651 (2010) Protección Integral de Personas con Discapacidad. Consultado el 22/05/2016 de:parlamento.gub.uy › documentosyleyes › leyes › ley › 18651

- Lobato, M.; y Romañach, J.(2005) Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente: Madrid.
- Mancebo, M. Et. Al.(2014) La educación: ¿Un outsider de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013). Universidad de la República: Montevideo.
- Mancebo, M. (2016) El accionar colectivo entorno a la discapacidad en Uruguay. Consultado el 29/08/2020 de:www.scielo.edu.uy › scielo › pid=S1688-499X2016000200004
- Mancebo, M. (2014) ¿Puede el discapacitado hablar? Discapacidad y activismo político. El caso uruguayo. Consultado el 29/08/2020 de:jornadas.cienciassociales.edu.uy › wp-content › uploads › 2016/06
- Martínez Rivera, O. (2014) Entre la discapacidad y diversidad funcional: El profesional ente los cambios de paradigmas y no solo de palabras. Consultado el 29/08/2020 de:riberdis.cedd.net › bitstream › handle › Entre_la_discapacidad_y_la_...
- McRuer, R. (2016).Lo Queer y lo Crip, como formas de apropiación de la dignidad disidente. Consultado el 25/07/2017 de:www.dilemata.net › revista › index.php › dilemata › article › view
- MEC.(2017).Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos MEC: Montevideo.
- Merieu, F. (1998).Frankenstein educador. Ediciones Laertes: Barcelona.
- Míguez, M. (2017).Discapacidad en lo social un enfoque desde las corporalidades. Consultado el 29/08/2020 de:www.researchgate.net › publication › 317107482_Discapacidad_en_lo_...
- Míguez, M. (2014). Educación y discapacidad en Uruguay. Tensiones y desafíos. Fac. de Ciencias Sociales: Montevideo.
- Núñez, I. (2014).Algunas Cifras del censo 2011. Consultado el 02/07/2020 de:www.bps.gub.uy › 64-discapacidad-y-relevamientos-estadisticos-autor...
- Núñez, V (2007).La Pedagogía Social. Un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Consultado el 28/05/2015 de:interabide.wordpress.com › 2016/05/07 › un-lugar-para-la-educación..
- Núñez, V. (1999) Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio. Santillana: Buenos Aires.

- ONU. (2006) Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- ONU: Washington.
- Palacios, A. (2008) El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Cinca: Madrid.
- Palacios, A. Romañach, J. (2007) El modelo de diversidad. Diversitas: Madrid.
- Pié, A. (Coord.) (2012) Reconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente. Educo: Cataluña.
- Pié, a; Y Planella, J. (2012) Militancia y diversidad funcional. Educo: Barcelona.
- Pie, A; y Planella, J. (2012) Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. Educo: Cataluña.
- Pié, A; y Solé, J. (2011) De construir la discapacidad para repensar la autonomía: Propuestas para una pedagogía de la interdependencia. Educo: Cataluña.
- Purtscher, M. (2020) De derechos y hechos. Aproximación a un análisis desde la Pedagogía Social sobre discapacidad y sujetos de la educación en Educación Secundaria. IFES: Montevideo.
- Planella, J. (2017) Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. Educo: Cataluña.
- Planella, J. (2016) Acompañamiento social. Educo: Catania.
- Planella, J. (2013) Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. Universidad Oberta de Cataluña: Cataluña.
- Planella, J. (2008) Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. Universidad Oberta de Cataluña: Cataluña.
- Planella, J. (2006) Subjetividad, disidencia y discapacidad. Fundación ONCE: Madrid.
- Real Academia Española (RAE). Consultado el 01/09/2020 de: www.rae.es
- Rodríguez Días, S; y Ferreira, M. (2010) Desde la dis-capacidad a la diversidad funcional: Un ejercicio de dis-normalización. Consultado 29/08/2020 de: [www.researchgate.net › publication › 44024869_Desde_la_dis_-capacid...](http://www.researchgate.net/publication/44024869_Desde_la_dis_-capacid...)
- Rodríguez Donia, L. (2015) Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria. Universidad ORT: Montevideo.
- Sábato, E. (2000) La resistencia. Seix Barral: Buenos Aires.

- Silva Balerio, D. (2019) Materialidades y sentidos en las prácticas socioeducativas: un vagabundeo entre híbridos. En Saberes de los umbrales, Los oficios del lazo. Frigerio, G. - - Korinfeld, D., Rodríguez, C. (Coord) Noveduc: Buenos Aires.
- Silva Balerio, D; y Pereyra, R. (2017) La hidra y el derecho a la educación de los adolescentes. Revista Convocación: Montevideo.
- Subirats, J. Et. Al. (2008) Análisis y gestión de políticas públicas. Ariel: Barcelona.
- Tavolara, M. C. (2005) Participación en el trabajo educativo social con adolescentes. Cenfores: Montevideo.
- Toboso Martín, M. (2017) Capacitismo. Bellaterra: Barcelona.
- UNESCO. (2015) El alcance de la educación inclusiva en el Uruguay. Consultado el 21/04/2019 de: [es.unesco.org › themes › inclusion-educacion](http://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion)
- Vargas Melgarejo, L.M. (1994) Sobre el concepto de percepción Alteridades. Universidad Autónoma Metropolitana: Iztapalapa.
- Velarde, V. (2011) Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. Consultado el 21/04/2013 de: [www.unav.edu › revistas › empresa-y-humanismo › article › download](http://www.unav.edu/revistas/empresa-y-humanismo/article/download)
- Viera, A; y Ceballos, Y. (2014) Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. Consultado el 22/05/2015 de: <http://revista.psico.edu.uy/>

ANEXO I. CRONOGRAMA de ACTUACIÓN

En el mes de abril de 2020, se procede a relevar y clasificar el material bibliográfico necesario y pertinente para un primer acercamiento a la temática referida como lo son los manuales, tesis, monografías, artículos académicos, revistas, reglamentaciones, ETC; y de este modo producir el marco teórico.

En el mes de agosto de ese mismo año, se opta por utilizar técnicas del enfoque cualitativo tales como entrevistas semi-estructuradas que son realizadas de forma anónima en un espacio que no interfiera con el contexto a investigar con la finalidad de generar un clima seguro y ameno. Es fundamental que las entrevistas y la recolección de datos se realice en un espacio y ambiente distendido para poder describir, comprender e interpretar las percepciones, tomando en cuenta la descripción de sus sentidos, ideas y experiencias transmitidas por los/as estudiantes con diversidad funcional visual y por los/as docentes que asisten al liceo.

A partir de las percepciones de los/as estudiantes y docentes se puede generar conocimiento apropiado para la mejora de las trayectorias de estos/as actores institucionales. Entre los meses de setiembre y octubre, se procede a llamar y explicar el tema y la importancia de la investigación a los liceos públicos de la ciudad de Montevideo a través de un listado tomado de la página de Secundaria. Posteriormente se seleccionan por un tema de tiempo y práctica las cuatro instituciones con mayor población de estudiantes con diversidad funcional visual para realizar las entrevistas. A los/as estudiantes con diversidad funcional visual menores de edad desde el liceo previamente se les consultó a sus tutores para acceder a las entrevistas.

En cuanto a los/as docentes se les preguntó si les interesaba la temática y si querían participar de las entrevistas y se ofrecieron amablemente por su propia voluntad. En los meses de noviembre y diciembre, se agenda y se efectúan las doce entrevistas y luego se procede a la desgrabación y transcripción de las mismas. Entre los meses de febrero y marzo de 2021 se realiza el análisis correspondiente y se aproxima a las conclusiones y recomendaciones finales de la investigación.

ANEXO II. CARTA DE PRESENTACIÓN Y AUTORIZACIÓN PARA LAS ENTREVISTAS

El Instituto de Formación en Educación Social hace constar que la estudiante Valeria Navarro, de CI: 4.218.468-6, se encuentra en proceso de monografía, la cual se enfoca en la discapacidad en el ámbito de la Educación Secundaria. Por lo anterior nombrado, es necesario para la estudiante realizar entrevistas a docentes y estudiantes de diferentes centros educativos.

A solicitud de la parte interesada y a los efectos de su presentación ante centros de Educación Secundaria, se expide la siguiente constancia en la ciudad de Montevideo a los 16 días del mes de octubre de 2020.

Micaela Estigarribia

Administrativa

Bedelía IFES



ANEXO III. PAUTAS PARA LOS/AS ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

1. ¿Cómo es la experiencia de las prácticas educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
2. ¿Qué entienden los/as estudiantes con diversidad funcional visual por educación inclusiva?
3. ¿Qué características tiene que tener un liceo público de la ciudad de Montevideo para ser inclusivo?
4. ¿Cuáles son los factores positivos institucionales que identifican los/as estudiantes con diversidad funcional visual en su trayecto educativo por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
5. ¿Cuáles son los obstáculos institucionales que perciben los/as estudiantes con diversidad funcional visual en su trayecto educativo por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
6. ¿Cómo es la relación educativa entre los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes de los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
7. ¿Cuándo se imparten los contenidos él/a estudiante con diversidad funcional visual accede al mismo tiempo que sus demás compañeros/as al material?
8. ¿Cómo realiza los escritos, exámenes y las tareas el/a estudiante con diversidad funcional visual en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
9. ¿Cuándo el/a estudiante con diversidad funcional visual llega al liceo público de la ciudad de Montevideo, la institución educativa está preparada para recibirlo/a?
10. ¿Qué percepciones tienen los/as estudiantes con diversidad funcional visual acerca de la formación educativa de los/as docentes que circulan por la institución liceo?
11. ¿Qué rol juega la tecnología en la relación educativa entre docentes y educandos con diversidad funcional visual?
12. ¿Existe dentro de secundaria un departamento referente de apoyo y recursos para los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes?

ANEXO IV. PAUTA PARA LOS/AS DOCENTES

1. ¿Cómo es la experiencia de las prácticas educativas de los/as docentes que circulan por los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
2. ¿Qué entienden los/as docentes por educación inclusiva?
3. ¿Qué características tiene que tener un liceo público de la ciudad de Montevideo para ser inclusivo?
4. ¿Cuáles son los factores positivos institucionales que identifican los/as docentes acerca del trayecto educativo de los/as estudiantes con diversidad funcional visual en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
5. ¿Cuáles son los obstáculos institucionales que perciben los/as docentes acerca del trayecto educativo de los/as estudiantes con diversidad funcional visual en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
6. ¿Cómo es la relación educativa entre los/as docentes y los/as estudiantes con diversidad funcional visual de los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
7. ¿Cuándo se imparten los contenidos él/a estudiante con diversidad funcional visual accede al mismo tiempo que sus demás compañeros/as al material?
8. ¿Cómo realiza los escritos, exámenes y las tareas el/a estudiante con diversidad funcional visual en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?
9. ¿Cuándo el/a estudiante con diversidad funcional visual llega al liceo público de la ciudad de Montevideo, la institución educativa está preparada para recibirlo/a?
10. ¿Qué percepciones tienen los/as docentes acerca de las trayectorias educativas de los/as estudiantes con diversidad funcional visual que circulan por la institución liceo?
11. ¿Qué rol juega la tecnología en la relación educativa entre docentes y educandos con diversidad funcional visual?
12. ¿Existe dentro de secundaria un departamento referente de apoyo y recursos para los/as estudiantes con diversidad funcional visual y los/as docentes?
13. ¿Considera positivo el ingreso de los/as estudiantes con diversidad funcional visual en los liceos públicos de la ciudad de Montevideo?