

Marchas y contramarchas de la educación inclusiva en la enseñanza media

Evaluación del dispositivo
Mandela

María Noel Míguez
Sofía Angulo
Mariana Mancebo
Agustín Píriz

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos

© **Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).**

Oficina Uruguay

Montevideo, Agosto 2021

ISBN: 978-9915-9358-4-3

Secretario General OEI

Mariano Jabonero

Representante Permanente OEI Uruguay

Sebastián Velesquen

Autores de la publicación

Udelar – Ciencias Sociales - GEDIS

Ph. D. María Noel Míguez

Mg. Soc. Sofía Angulo

Lic. C.P. Mariana Mancebo

Lic. T. S. Agustín Píriz

Esta publicación es un aporte de la OEI para el debate y la difusión de ideas. Se permite copiar, utilizar y reproducir parcialmente esta obra, siempre y cuando se cite la fuente de manera correcta y no se utilice para fines comerciales sin previa autorización de la OEI.

Míguez M.N., Angulo S., Mancebo M., Píriz A. (2021). *Marchas y contramarchas de la educación inclusiva en la enseñanza media: evaluación del dispositivo Mandela*. Montevideo: OEI

Índice

Presentación	3
Breve caracterización del dispositivo: surgimiento, diseño y determinación de los liceos ..	6
Apuntes sobre educación y discapacidad: principales tensiones	9
Breve relato de la educación inclusiva en Educación Media	11
Estrategia metodológica	12
La educación inclusiva: una mirada desde directores/as, tutoras y docentes	15
Miradas en torno a la discapacidad	22
El dispositivo Mandela en el centro educativo: las características de su instrumentación	25
El dispositivo Mandela en el aula	31
Tutora Mandela: de una tarea invisibilizada a un rol medular	33
Las formas de habitar el espacio educativo desde estudiantes en situación de discapacidad	40
La convivencia entre estudiantes en el espacio educativo	45
El lugar de las familias en el proceso de educación inclusiva	47
Dificultades y obstáculos en la instrumentación del dispositivo Mandela	49
Potencialidades del dispositivo	51
Reflexiones finales: En busca de posibilidades para su ampliación	55
Referencias bibliográficas	65

Presentación

Tomando como referencia el acuerdo marco entre la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), así como las líneas estratégicas definidas por ambos organismos sobre la base del cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N° 4 y de la normativa nacional vigente, la OEI en Uruguay y la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), a través de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, acuerdan la realización de un estudio que permita aportar información sobre la implementación del dispositivo Mandela. La evaluación se enmarca además en el objetivo estratégico L1.8 presente en el documento de la ANEP que contiene las propuestas para el quinquenio, Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024.

El ODS N.º4 de la agenda 2030 de la UNESCO propone como meta a nivel global “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015).

En este sentido, el estudio se propuso como objetivo conocer y evaluar en liceos de Secundaria las particularidades de este dispositivo pensado en clave de educación inclusiva y protección de trayectorias de personas en situación de discapacidad.

Ambos organismos definieron contratar a un equipo de expertos de larga trayectoria y reconocimiento en materia de educación inclusiva de nuestro país, que funciona en el ámbito de la Universidad de la República: Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS), integrado por la Ph. D. María Noel Míguez, la Mg. Soc. Sofía Angulo, la Lic. C.P. Mariana Mancebo y el Lic. T. S. Agustín Píriz.

El estudio Marchas y contramarchas de la educación inclusiva en la enseñanza media: Evaluación del dispositivo Mandela permitió indagar sobre las principales características del dispositivo implementado en ocho liceos de Uruguay. Básicamente, se buscó conocer la labor realizada por docentes, tutoras y equipos directivos para incluir a estudiantes en situación de discapacidad. No se descarta que los resultados de dicho estudio sean considerados para elaborar

recomendaciones, ajustes, o incluso una extensión a otros Centros Mandela.

La UNESCO (2017) define la educación inclusiva como “un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, participación y logros de aprendizaje de los estudiantes”.

El Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP, por su parte, la define como una política transversal cuyo objetivo es ser desarrollada “en todos los niveles educativos en consonancia con los acuerdos internacionales suscritos por el país y la legislación vigente en la materia, fortaleciendo las capacidades internas del sistema y los niveles de articulación intra ANEP y con otras instituciones a nivel nacional y territorial” (p. 230).

De esta forma, se reconoce la importancia de trabajar para la eliminación de todas las barreras que se generan en relación con la condición de raza, clase, sexo, orientación sexual, condición de migrante, situación de discapacidad de los estudiantes y que impidan sus logros educativos.

En Uruguay existen documentos y normativa que incluyen la perspectiva de educación inclusiva. Se destacan:

- la Ley General de Educación N.º18.437 (de la diversidad e inclusión educativa), que establece en su artículo 8:

“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”.

- la Ley N.º18.651, que establece que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, a la reeducación y a la formación profesional.

Asimismo, entre los documentos que deben ser especialmente destacados, figura la recomendación que realizó el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Uruguay en el año 2016, en relación con el cumplimiento del artículo N.º24 de la Convención sobre

los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En él se recomienda la implementación de un plan u hoja de ruta para una transición hacia la educación inclusiva de calidad en todo el territorio y nivel educativo, desde inicial hasta superior, mediante la formación de docentes y la disposición de los apoyos y recursos necesarios, tales como el sistema Braille y la lengua de señas. Además, en esta hoja de ruta se sugiere particularmente tomar en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial.

Dicha recomendación está recogida en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Se propone también que Uruguay desarrolle e integre los derechos de las personas con discapacidad como elemento obligatorio en la formación de docentes y que adopte una política de no rechazo para la admisión de estudiantes con discapacidad.

En el mismo documento de la ANEP, y como un hito en el cumplimiento de este lineamiento de política educativa, se hace referencia al decreto N.º72/2017, Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en todos los centros educativos, promulgado por el Poder Ejecutivo en el año 2017 y de aplicación en todos los centros públicos y privados del territorio nacional.

La educación inclusiva se encuentra presente en las acciones desarrolladas por la Dirección General de Educación Secundaria, en los abordajes de los análisis y otros diseños curriculares, en el dispositivo Mandela que se desarrolla desde el año 2019, en la constitución de espacios de coordinación, así como en distintas instancias de desarrollo profesional docente que desde la DGES se vienen implementando.

Breve caracterización del dispositivo: surgimiento, diseño y determinación de los liceos

Los orígenes del dispositivo Mandela en Secundaria se vinculan a una inquietud planteada por una escuela de educación especial de estudiantes en situación de discapacidad motriz e intelectual, de carácter privado, ubicada en la capital del país. El interés se centraba en ubicar un liceo que desarrollara una propuesta de trabajo que reconociera y considerara las demandas educativas de estudiantes en situación de discapacidad. El planteo llegó al Departamento Integral del Estudiante (DIE) en el año 2017 y a partir de entonces comenzó un trabajo articulado entre el DIE, la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (DPEE) y el Espacio de Educación y TIC (EDyTIC).

A raíz de la inquietud, se visitaron dos escuelas de educación especial (una pública y una privada) en las que se mantuvieron espacios de diálogo y de intercambio con los equipos de dirección y docentes, con el objetivo de conocer y comprender los aspectos que inciden en el acceso y la permanencia de estudiantes en situación de discapacidad en la educación secundaria. Luego de esta instancia, se comenzó a trabajar en torno al abordaje, el apoyo, el acompañamiento y el seguimiento que la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) —en aquel entonces Consejo de Educación Secundaria (CES)— realizaba hacia la educación de estudiantes en situación de discapacidad.

En primer lugar, se recogió y sistematizó la información vinculada a estudiantes en situación de discapacidad. Posteriormente, se llevaron adelante las primeras aproximaciones sobre las principales dificultades, entre las que se identificaron: ausencia de datos, coexistencia de diferentes enfoques teóricos sobre educación y discapacidad, resistencias de docentes debido a prejuicios y prenociones, falta de formación docente. Asimismo, se identificó un conjunto de liceos con experiencia en la construcción de trayectorias educativas con estudiantes en situación de discapacidad motriz e intelectual.

Este primer acercamiento habilitó, por parte de Secundaria, una instancia de estudio y revisión de

marcos teóricos en torno a educación y discapacidad que se desarrolló durante el año 2018. Los intercambios y debates surgidos generaron la posibilidad de ampliar la convocatoria a otros espacios de Secundaria directamente implicados en el acceso y la permanencia de estudiantes en situación de discapacidad en la educación secundaria. De este modo, comenzaron a participar de estas instancias el Centro de Recursos para estudiantes con discapacidad visual (CeR) y el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO).

En el marco de la articulación promovida, la DPEE elaboró un documento con el diseño de la propuesta para abordar la temática desde los liceos, que luego fue aprobada por el CES y presentada el mismo año a CODICEN. Esta propuesta tenía como principal finalidad desarrollar un dispositivo enmarcado en una política educativa que se preocupara por el cumplimiento integral del derecho a la educación de las poblaciones más vulnerables.

Posteriormente, se dio a conocer la propuesta a los liceos interesados en incorporar esta línea de trabajo en sus centros, considerando especialmente a aquellos que contaban con experiencias y trayectoria en la temática. Es importante destacar que la consulta se realizó en diálogo permanente con inspectores y directores, y luego con docentes a través de los espacios de coordinación.

Se recibió la respuesta favorable de ocho de los liceos a los que se había enviado la convocatoria, situados en Artigas, Canelones, Cerro Largo, Florida, Lavalleja, Montevideo, Rivera y Rocha. Todos contaban con estudiantes en situación de discapacidad y manifestaron interés por formar parte de un proceso de construcción en torno a educación inclusiva con acompañamiento, formación y seguimiento desde lugares centrales de la DGES.

En el año 2019 comenzó a implementarse esta propuesta de trabajo. Un elemento central fue la elaboración del perfil de las tutoras, diseñado por la DPEE en articulación permanente con DIE, EDyTIC, Inspección y los centros de recursos. El perfil de las tutoras fue recibido por los equipos de gestión, quienes se encargaron de la convocatoria y de la selección.

El perfil buscaba una figura referente en el liceo, para lo que se puso el foco en un/a docente que

no solo tuviera permanencia, sino que además presentara trayectoria y experiencia en el centro. Asimismo, se requería la acreditación de formación en educación inclusiva. En este sentido, la convocatoria adquirió cierta particularidad, pues el llamado no era exclusivamente por antigüedad, sino que se requería y valoraba la trayectoria en el liceo y la formación en la temática.

De forma paralela, se generó un espacio de articulación integrado por DIE, EDyTIC, Inspección, CeR, CERESO y DPEE con el objetivo de realizar el acompañamiento, el seguimiento y el monitoreo de la implementación. El énfasis estuvo puesto en trabajar en torno a la implementación de la educación inclusiva en estos ocho centros. Si bien el acompañamiento y el seguimiento son permanentes, cabe destacar que durante el primer año de implementación, el equipo que compone el espacio de articulación participó en dos de los espacios de coordinación de cada liceo.

A partir del segundo año, se continuó el trabajo de acompañamiento y se reforzó con instancias de formación y espacios de diálogos e intercambio de experiencias. Cabe mencionar que el segundo año coincidió con la situación de emergencia socio-sanitaria producida por la pandemia por covid-19, de forma que el seguimiento y el apoyo se realizaron, principalmente, de forma virtual. Por otra parte, a los efectos de consolidar este abordaje y forma de trabajo, desde la DPEE se incorpora la evaluación de Mandela en el Plan de Desarrollo 2020-2021 y se apunta a su continuidad desde el enfoque de educación inclusiva.

Esta línea de política institucional se enmarca en los parámetros que establece la legislación vigente en torno a educación y discapacidad (Ley General de Educación N.º18437 del 2008, Ley Integral de Personas con Discapacidad N.º18.651 del 2010) y que responden a parámetros establecidos por legislaciones internacionales (la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración de Salamanca, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

A través de estos se busca la ampliación democrática de la educación, procurando que colectivos situados históricamente hacia los márgenes de la sociedad ejerzan el derecho a la educación inclusiva.

Apuntes sobre educación y discapacidad: principales tensiones

La educación en tanto institución ha sido creada para la producción y reproducción del orden social, es decir, de unas determinadas formas de ser y de estar en sociedad. De este modo, el foco se coloca en formar sujetos que, mediante la socialización, incorporan los grandes imperativos de su contexto y adquieren así las representaciones y las prácticas que responden al orden establecido. La pertenencia a la sociedad está dada por la incorporación de un conjunto de normas sociales y de prácticas que permiten mantener y reproducir el orden actual.

Los fundamentos de esta educación, de tipo *tradicional*, se basan en el fomento del espíritu crítico y de la libertad, ambos elementos otorgados por la razón (Míguez, 2020, 2017). Ahora bien, hacia fines del siglo XX se comienza a distinguir la necesidad de interpelar y trascender la aparente homogeneidad de la universalidad educativa, y toma fuerza el reconocimiento de la educación como espacio de emancipación, a partir de la cual se pueden generar transformaciones sociales (Rancière, 1987; Martinis, 2017).

En este contexto, el acto de educar, la acción pedagógica y las prácticas institucionales que las materializan se transforman en potenciadores de aprendizajes colectivos.

La *educación segregadora* fundamenta sus prácticas situando al estudiante como objeto de derecho, pasible de ser abordado e intervenido debido a su condición de discapacidad. De modo que las prácticas colocan el foco en la carencia y buscan reconocer los derechos a través de la homogeneización de la diferencia, reforzando mecanismos que tienden hacia la segregación.

Por su parte, la *educación integradora* tiene como objetivo incorporar al estudiante en la vida escolar, y para ello este debe realizar una serie de movimientos que incidan en sus estructuras corporales, de comportamiento y sensoriales para responder a los parámetros establecidos dentro de la comunidad educativa.

Es el estudiante quien debe generar las transformaciones para adaptarse a la estructura educativa, de manera que luego la estructura se adapte a él. Se requiere entonces que el propio

estudiante despliegue las estrategias necesarias para encontrar su lugar en el sistema educativo, ubicando las responsabilidades en los sujetos concretos.

En contraposición, la *educación inclusiva* incorpora la noción de contexto social e implica que la estructura educativa esté organizada a los efectos de ser receptiva ante la diversidad (Míguez, 2020, 2015). Se reconocen la diversidad y las desigualdades, procurando que los estudiantes no queden excluidos de los procesos educativos. Se educa en y para la diversidad, en tanto elemento que contribuye en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que como resultado favorece el desarrollo humano.

Lo anterior implica que no se presenten requisitos ni condiciones para el acceso a la educación y se respeten las singularidades de los sujetos. Se pone el foco en las diversas formas en las que se materializa la educación (desde las prácticas pedagógicas hasta la accesibilidad arquitectónica), pues la inclusión supone una transformación del entorno: es una transformación teórica y conceptual sobre el modelo educativo.

En las últimas décadas, la educación inclusiva ha tomado fuerza en las luchas por el reconocimiento de grupos que se encontraban excluidos de las estructuras educativas. En este contexto, el reconocimiento a la diversidad ubica en el escenario a estudiantes en situación de discapacidad. Se vuelve necesario entonces realizar una breve presentación de dos de los grandes enfoques que han predominado en torno al abordaje y la intervención sobre la discapacidad.

Desde un enfoque social, la *discapacidad* es entendida como una construcción social que reconoce las desigualdades estructurales que sitúan a sujetos concretos en situaciones de dominación y opresión. Este enfoque pone en tensión el carácter natural de la discapacidad, al tiempo que destaca su aspecto social para colocar el foco en el contexto social que la provoca.

Por su parte, el enfoque individual de la discapacidad hace referencia a la rehabilitación desde una postura médica, basándose en cuerpos deficitarios que requieren reparación para poder funcionar dentro de la sociedad. Este enfoque remite a los sujetos como objetos de asistencia, los cosifica para su reparación y los sitúa en una condición de desigualdad que es entendida como

natural.

Sin embargo, depositar la discapacidad en la singularidad de cada sujeto implica negar la producción sistemática que la sociedad genera en torno a los procesos de desigualdad, mediante los cuales sitúa a aquellos definidos como diferentes en situaciones de vulnerabilidad (Míguez, 2015).

Breve relato de la educación inclusiva en Educación Media

La educación media como derecho es una construcción históricamente reciente. Los primeros acuerdos internacionales se elaboran en el siglo XX y es en 1966, con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966), cuando se introduce por primera vez la Educación Media en tanto nivel educativo que debía ser promovido para la continuidad educativa.

En Uruguay, la obligatoriedad a la Educación Media se establece por primera vez en la Constitución de 1967 y se supera así a la Educación Primaria como único ciclo obligatorio (establecido en la Constitución de 1952). En el 2004, la Ley N.º 17.823 crea el Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA), como superador del anterior vigente desde 1934, con el objetivo de garantizar los derechos que niños, niñas y adolescentes tienen en tanto sujetos de derecho, sin distinciones.

En el 2005, en consonancia con el CNA, se aprueba el Estatuto del Estudiante de Educación Media. Entre los derechos de los/as estudiantes, se reconoce el derecho a la educación y se reivindican las garantías para el acceso y la permanencia en el sistema educativo. En esta misma línea de revisión normativa, en el 2008 se aprueba la Ley General de Educación, N.º 18.437, en la que se consolida la noción de que todo/a adolescente es titular del derecho a la educación. La persona considerada como “objeto de educación” se transforma en “sujeto de la educación”.

Asimismo, se decreta la educación como derecho humano fundamental y como bien público y social, cuyo goce debe ser garantizado y promovido por el Estado, lo que implica que este pondrá a disposición la educación para todos/as sin distinciones ni discriminaciones. Resta destacar que

además se expresa el derecho a la diversidad y a la inclusión en materia educativa. Para garantizar este cumplimiento se deberán elaborar propuestas educativas que consideren y respeten las características individuales de los educandos.

Si bien los marcos normativos vigentes reconocen la inclusión como la forma a través de la cual se materializan los contenidos que hacen a la generación de espacios donde la diferencia se tome como una potencialidad, aún permanecen discursos y prácticas que sientan sus bases en la naturalización de la desigualdad como diferencia, lo que reproduce distinciones entre estudiantes y tensiona las brechas educativas.

Hoy, pese al medio siglo de obligatoriedad de la Educación Media, se continúan evidenciando desigualdades educativas, lo que se traduce en la reproducción de desigualdades sociales que atraviesan la estructura social y que sitúan a unos/as por sobre otros/as (Míguez, 2017, 2014).

Sin embargo, en este escenario se identifican estrategias institucionales que buscan tomar la diversidad como valor y recuperar la institución educativa como generadora de prácticas de inclusión y emancipación. Un ejemplo es el dispositivo Mandela en la Educación Media. En este sentido, se vuelve necesario profundizar en torno a las formas que adquiere y a las maneras en las que se despliega este dispositivo en los ocho centros educativos del país.

Estrategia metodológica

El trabajo fue abordado desde un enfoque cualitativo. Se apuntó a conocer las perspectivas de los y las referentes institucionales involucrados/as en los procesos de educación inclusiva que se enmarcan en los ocho centros educativos donde se desarrolla el dispositivo Mandela. Este enfoque permitió estudiar los fenómenos en sus “contextos naturales” y aproximarse a los sentidos e interpretaciones desde los significados que los/as referentes atribuyen a sus experiencias cotidianas (Denzin y Lincoln en Valisachis, 2006).

Esto posibilitó realizar aproximaciones a descripciones e interpretaciones de experiencias,

trayectorias individuales y grupales, que dieron cuenta de cómo se materializa el dispositivo Mandela en cada centro educativo, así como de las similitudes y diferencias que comparten entre sí. Además, permitió conocer quiénes son sus referentes clave para la implementación de cada propuesta y qué lugares ocupan. Asimismo, se pudieron conocer y comprender algunas de las dinámicas que se despliegan a partir de la instrumentación del dispositivo.

Cabe destacar que, en el devenir de este trabajo, se fueron tomando una serie de decisiones que posibilitaron su concreción. Entre ellas, se destacan las de selección, recolección y análisis de la información. En lo que concierne a las decisiones de selección, fue necesario pensar en quiénes y en qué momentos serían relevantes para el problema en cuestión. Para ello, se optó por el muestreo *tipológico*, ya que se conjugaron aspectos teóricos que permitieron identificar algunos criterios de selección y realizar un examen previo de referentes a estudiar dentro de las dimensiones y categorías de interés; y *empírico*, derivado de antecedentes que se vinculan a la educación inclusiva, los que arrojaron algunas claves para la selección de unidades de información (Valles, 1997; Verd y Lozares, 2016).

En este contexto, operaron los siguientes criterios muestrales: a) *máxima variación*: la selección de sujetos fue orientada por las dimensiones de relevamiento; b) *heterogeneidad*: permitió pensar en diferentes actores clave que hacen parte de estos procesos, teniendo especial cuidado en que las unidades de información sean diferentes entre sí, según lugares, posiciones, roles y funciones ocupadas dentro de cada liceo.

Estos criterios permitieron conformar cuatro grupos de población: directores/as, docentes, tutoras del dispositivo Mandela, estudiantes en situación de discapacidad. Luego de seleccionadas las unidades de análisis, se pensaron los instrumentos para producir la información. Se optó por llevar a cabo entrevistas en profundidad (semi-estructuradas) y dinámicas “creativas” con estudiantes en situación de discapacidad.

El trabajo de campo se realizó en el período comprendido entre el 23 de noviembre de 2020 y el 15 de febrero de 2021, en los ocho liceos donde se instrumenta el dispositivo Mandela, en los siguientes departamentos: Artigas, Rivera, Florida, Rocha, Lavalleja, Montevideo, Cerro Largo,

Canelones.

Cabe destacar que la producción de la información estuvo sujeta al criterio de “saturación” (Glaser y Straus en Vasilachis, 2006), lo que implicó ir observando la información recolectada, atendiendo a que esta comience a perder originalidad, mantenga su redundancia o regularidad y operando como un indicador sustancioso para cerrar el trabajo de campo.

Se aplicaron entrevistas a 52 referentes de los centros educativos: 10 directores/as, exdirectores/as y subdirectores/as, 10 tutoras, 32 docentes. La totalidad de las entrevistas fueron realizadas de forma virtual por plataforma Zoom y por videollamadas de WhatsApp debido a la situación de emergencia sanitaria por covid-19.

Mientras tanto, las propuestas de dinámicas creativas fueron realizadas por 13 estudiantes de los diferentes liceos. La propuesta consistió en “cómo es un día en el liceo” y fue respondida en cuatro modalidades: audios, audiovisuales, dibujos y textos, en función del interés de cada estudiante. Cada uno de estos materiales fue producido en diferentes contextos, entre los que destacan centros educativos y hogares de los y las estudiantes.

Algunas de estas consignas fueron respondidas autónomamente por estudiantes en situación de discapacidad, mientras que otras se realizaron con la contribución de familiares de estudiantes o de las tutoras del dispositivo Mandela. Por otra parte, es menester mencionar que, para facilitar el tratamiento de la información para su posterior análisis y exposición, se decidió transcribir lo producido en audios, audiovisuales y dibujos a textos.

La información producida fue ordenada según las dimensiones y las categorías de relevamiento, lo que permitió tener un panorama ordenado y sistematizado para luego ser analizada mediante la técnica de análisis de discurso. El empleo de esta técnica permitió realizar lecturas teóricas de los textos de entrevistas desgrabadas y, además, trascender estas lecturas y colocar el foco en las múltiples relaciones establecidas entre el “texto-contexto”.

El análisis de discurso contribuyó para realizar sucesivas aproximaciones para comprender cómo se ha instrumentado el dispositivo Mandela, y para ello es necesario considerar las perspectivas

de sus referentes y reconocer los significados que les dan a sus acciones e interpretaciones en sus escenarios educativos cotidianos.

Cabe mencionar que, una vez culminado el análisis, se realizaron tres encuentros virtuales con los/as distintos/as referentes implicados en el trabajo de campo: uno con equipos de dirección, otro con tutoras y otro con docentes. En dichas instancias se compartieron las principales interpretaciones de la información relevada del trabajo de campo. A tales efectos, los insumos allí surgidos fueron considerados en este informe como una forma de validar el análisis realizado.

A continuación se presentan las principales líneas de análisis derivadas de los discursos y relatos de directores/as, tutoras, docentes y estudiantes de los ocho centros educativos donde el dispositivo Mandela se lleva adelante.

La educación inclusiva: una mirada desde directores/as, tutoras y docentes

En primer lugar, luego del análisis de discursos realizado, es posible sostener que, desde la perspectiva de directores/as, se distingue una coexistencia de dos grandes miradas: una más vinculada a una visión tradicional de la educación y la otra relacionada con lo que varios/as denominan como educación emancipadora.

Por un lado, se identifican directores/as en cuyos discursos prevalece una mirada tradicional con respecto a la educación; mientras que, por otro lado, se encuentran directores/as que ponen el foco en la educación como vehículo para la transformación social.

Elementos como “educar es humanizar” aparecen en quienes sostienen su mirada desde una perspectiva tradicional, según la cual la educación es considerada “el arte de construir personas” y tiene por objetivo “humanizar”. Sobre esta misma línea interesa la transmisión de “valores culturales” de una generación a otra, por considerarse “la base de la educación” y resaltar que el “aspecto cultural” es lo que permite “la diferencia con los animales no racionales”.

Se identifica una visión asimétrica de la educación, porque es la adultez la que se coloca como

portadora de “valores”, conocimientos, saberes aprehendidos en su pasado para transmitir al presente, a las nuevas generaciones. La educación es considerada, principalmente, como reproducción de unas determinadas formas —aquellas válidas y legitimadas— de ser y de estar en sociedad.

Se identifica, en estos discursos, una noción fragmentaria de educación que considera la separación entre una educación “común” para estudiantes tipo y otra educación “especial” para aquellos/as estudiantes que salen de la norma. Estas miradas colocan en el/la estudiante la responsabilidad de afrontar su propio tránsito educativo, teniendo que superar barreras y obstáculos que responden más a desigualdades estructurales que a decisiones individuales.

Según esta visión, es este/a estudiante “diferente” al promedio quien debe adaptarse y adecuarse a las exigencias del contexto educativo. Cabe destacar que la mayoría de este tipo de discursos toman términos como el de educación inclusiva (“hay que incluir”) cuando en el trasfondo están haciendo referencia a una integración educativa (“adecuaciones curriculares”): “Hay que pensar y plantear los objetivos a cada estudiante, adecuar la currícula a cada estudiante, sino no vamos a incluir”, “si la educación es para todos, a ellos les adecuamos porque tienen más dificultades”.

Se identifican, entonces, propuestas educativas específicas para estudiantes con “más dificultades” que se plantean desde miradas aparentemente inclusivas. Es decir, la integración va de la mano de las adecuaciones curriculares, con la misma lógica de lo que antes era la “tolerancia”, esto es, se habilita a que ese/a otro/a diferente esté, desde un lugar de asimetría, de ejercicio de poder y cosificación de los/as estudiantes que quedan ubicados/as en situación de discapacidad.

Mientras tanto, la educación inclusiva implica un reconocimiento a la diversidad a través de propuestas educativas universales que contemplan las singularidades. En este sentido, es posible sostener la coexistencia de conceptos que apuntan hacia la inclusión y de prácticas educativas que reproducen abordajes integracionistas.

Por otra parte, se identifica un conjunto de directores/as que mantienen un pensamiento crítico

con respecto a la perspectiva más tradicional de la educación y presentan nuevas formas de concebir y de abordar la educación.

Un primer elemento que se destaca es la necesidad de trascender el “pensamiento fragmentado” en educación, en el que se coloca, por un lado, a estudiantes “tipo” y, por otro lado, a aquellos/as estudiantes que salen del promedio: “somos docentes, estamos en esto y es un derecho universal la educación, todos tienen el derecho de estar incluidos y de estar en las aulas” (directora).

Sobre esta misma línea, aparece el concepto de “educar en y para la diversidad”: “todos son estudiantes, todos somos diversos y todos tenemos el derecho a la educación” (directora). En este sentido, se enfatiza en el hecho de que la educación “tiene que ser inclusiva, sino no es educación”. Las miradas de los/as directores/as giran en torno a una concepción de la educación inclusiva como “un derecho que debe garantizarse”.

Prevalece la noción de que “la educación tiene que ser pensada para que llegue a todos”, “ningún estudiante debe encontrar barreras para el aprendizaje”. Por lo tanto, las estrategias de gestión, así como las prácticas docentes deben “abarcar la heterogeneidad del estudiantado”, “el liceo debe adaptarse a cada estudiante”. Asimismo, algunos de los elementos que se asocian a esta “educación para todos” tienen que ver con “aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a emprender en actividades comunitarias” (director).

Si bien se marcan claras diferencias entre las miradas con respecto a la forma de considerar a la educación entre un grupo de directores/as y otro, comparten la idea de que se está transitando un proceso de transformaciones significativas, tanto para los elementos teóricos y conceptuales como para los abordajes prácticos y pedagógicos. En este sentido, se resalta “un antes y un después entre el concepto de educación y educación inclusiva”. Pese a que se identifica una marca temporal en la conceptualización e instrumentación de ambos términos, los discursos de los/as directores/as manifiestan, sin diferenciaciones, que aún es un “cambio muy incipiente” y que se desarrolla en el marco de un “proceso muy lento”.

“Lo significativo es decir estamos en el proceso de, estamos en proceso, estamos transitando ese

proceso, un proceso que es ascendente, progresivo y paulatino” (exdirectora); “Hay que eliminar todas esas barreras, algunas reales que tenemos en nuestros edificios y en nuestras instituciones, pero también nuestras propias barreras, nuestros propios límites, somos nosotros quienes los limitamos” (directora).

Ahora bien, si el foco se coloca en los discursos de las tutoras del dispositivo Mandela, es posible sostener que prevalece una mirada superadora de la visión tradicional de la educación: “tenemos que entender la educación como derecho de todos y todas”.

Se distingue un consenso con respecto a considerar la educación para “todos y todas”, “en y para la heterogeneidad del estudiantado”; “Estamos apuntando hacia una educación para todos y para todas, que el acceso a la educación sea para todos los chiquilines. No existe eso de que este chiquilín tiene esta limitación entonces tiene que ir a otro lugar. La educación tiene que llegar a todo el estudiantado” (tutora).

Un aspecto que se destaca es que, al hacer referencia al concepto de educación, las tutoras inmediatamente lo vinculan al concepto de educación inclusiva. En este sentido manifiestan:

“Hoy me cuesta hablar de educación sin hacer referencia a lo que es la educación inclusiva, no puedo hablar de ellas por separado porque están muy unidas y relacionadas. Al hablar de educación inclusiva estamos hablando de todos e incluyendo a todos, no estamos haciendo ninguna diferencia y es la manera de garantizar que el derecho a la educación llegue a todos” (tutora).

“Con respecto a la educación inclusiva, nosotros siempre decimos es educación o no es educación, la educación ya es inclusiva (...) queremos sacar lo de inclusiva porque es educación” (tutora).

El abordaje de la educación, desde las miradas de las tutoras, habilita el trabajo en equipo interdisciplinario que permite poner en tensión las prácticas pedagógicas convencionales y construir nuevas formas que interpelen y tensionen las precedentes. La propia heterogeneidad del estudiantado es la motivación por excelencia para que las prácticas educativas se cuestionen

y se interpelen: “hoy por hoy tenemos una mayor heterogeneidad en los grupos y eso hace que tengamos que abogar por un cambio y replantearnos constantemente nuestras prácticas educativas” (extutora).

Ante el reconocimiento de la diversidad, sobre la que se sostiene que “no todos aprendemos de la misma manera”, las tutoras ponen de manifiesto el interés y la búsqueda incesante por encontrar “estrategias de mejora, tanto personales como profesionales, para tratar de llegar al otro”; “Nosotros recibimos estudiantes que son, cada vez, más heterogéneos, tienen diferentes tiempos y ritmos. Esto nos lleva a interpelar en el día a día, nuestras prácticas. No entiendo la educación sin incluir dentro de ella a la educación inclusiva” (extutora).

No obstante, sobre esta misma línea aparecen algunos discursos de tutoras que colocan el foco en la idea de la homogeneización por encima de las singularidades, a las que remite y, sobre las cuales trabaja, la educación inclusiva. Prevalecen las nociones de igualar eliminando las diferencias entre los/as estudiantes, “que las diferencias no estén marcadas nunca”.

Si bien se reconoce la diversidad como un valor intrínseco del estudiantado, la forma de trabajar en la diversidad es “apagando”, “borrando”, “silenciando” las singularidades, en vez de identificar y reconocer las potencialidades de trabajar en y para las singularidades del estudiantado. Pues la diversidad está vinculada a la llegada de estudiantes en situación de discapacidad y si bien se manifiesta que “no se suele hablar de discapacidad” o de “estudiantes con discapacidad”, sin embargo, en algunas ocasiones, se les sigue señalando e invisibilizando.

Cabe mencionar que, al igual que los/as directores/as, las tutoras sostienen que la educación inclusiva representa un cambio de paradigma (“es como ir rompiendo paradigmas que los mismos docentes traen”) que forma parte de un proceso “altamente dinámico” que requiere de apertura para poner en tensión las prácticas pedagógicas y una construcción diaria de nuevas formas de trabajo: “la educación inclusiva se va construyendo día a día”.

Se hace referencia, así, a un término que no es cerrado, abstracto ni acabado sino que, por el contrario, es dinámico, abierto y en permanente construcción, lo cual otorga enormes desafíos a

la práctica docente.

En consonancia con los planteamientos de directores/as, el colectivo de docentes entrevistados/as identifican cuestiones similares, asociadas a las miradas más antagónicas en torno a la educación.

Por un lado, se encuentran docentes que sostienen la relevancia de la educación como una herramienta para la “transmisión de saberes” que responden a unos determinados valores y normas sociales legitimadas por el mundo adulto, y que es transmitida “de una generación adulta a una nueva generación”. Se identifica así una postura más tradicional del concepto de educación.

“La educación es todo aquello que nosotros le otorgamos a una persona que la hace un ser humano... El ser humano nace para la humanidad, pero esa humanidad se alcanza solo a través de la educación” (docente)

Un aspecto vinculado con lo anterior tiene que ver con prácticas pedagógicas centradas en la “formación” del estudiantado a través de la “transmisión de contenidos y valores”, principalmente en un conjunto de “contenidos” y “saberes” que, vinculados a ciertos “valores”, facilitan la “adquisición de capacidades”: “formarse tanto en contenidos como en valores y transmitirse entre ellos y transmitir desde nosotros los adultos hacia ellos” (docente).

Sin embargo, se destaca un conjunto de docentes que ponen de manifiesto un posicionamiento diferente con respecto a la educación y consideran que debe ser entendida como una “herramienta” para fomentar “espíritus críticos” en los/as estudiantes, reivindicando una dimensión política y transformadora de la educación.

Sobre esta línea, algunos/as docentes sostienen que la educación debería ofrecer a los/as estudiantes “espacios diversos y amplios” donde se les permita alcanzar objetivos “útiles desde el punto de vista práctico” al tiempo que “les permita pensar”.

En este sentido, se hace referencia a que la educación habilita la “construcción de ciudadanos libres, autónomos y protagonistas de su propia historia, en la condición que sea”. Estas miradas

interpelan la concepción de educación desde una visión adultocéntrica, hegemonzadora, civilizatoria y disciplinadora.

“Entre el concepto de educación y de educación inclusiva para mí como docente no cambia nada, como docente te tenés que adaptar y adecuar a los alumnos que tenés adentro del aula. Lo que puede cambiar es el hecho de que llegan al aula estudiantes que antes no accedían al centro educativo porque iban a lugares especiales como así los llamaban” (docente).

“La educación inclusiva es una oportunidad para todos, es una oportunidad para que todos estén en igualdad de condiciones y para que todos puedan acceder a la educación” (docente).

Esta forma de entender y de abordar la educación ha tenido implicancias directas en las prácticas docentes que han sido tensionadas e interpeladas a partir del reconocimiento de la diversidad en el estudiantado: “nos ha hecho cambiar nuestras prácticas docentes”; “la educación inclusiva es materializar la inclusión en la accesibilidad al aprendizaje... es pensar en mi aula diversa. Sacarme de la cabeza esa cuestión de traba, de dificultad, de no poder, de clasificar, de encasillar” (docente).

Además, se identifica otro grupo de docentes que dice situarse desde perspectivas inclusivas, aunque al mismo tiempo manifiesta realizar prácticas integracionistas. La práctica educativa apunta a “incluir al diferente”, al que “tiene dificultad”, algún “tipo de discapacidad”, y es “este estudiante” quien tiene que “esforzarse” para poder “superarse”: “que sientan que con su esfuerzo van a lograr algo”.

En este sentido, se llevan a cabo propuestas educativas para “unos/as” y “otros/as”, con la lógica de que las propuestas de educación “especial” son específicamente para aquellos/as estudiantes que tienen demandas educativas “diferentes”, “especiales”. Así, la responsabilidad de la trayectoria educativa está puesta exclusivamente en el/la estudiante, sin considerar el peso de la estructura social.

“La educación inclusiva es como aquella educación personalizada que atiende a cada alumno de manera individual, destinada a desarrollar sus potencialidades y teniendo en cuenta las dificultades que tenga cada estudiante” (docente).

La propuesta educativa diferenciada, contemplada como “adecuaciones curriculares”, se realiza para compensar aquello que “falta”. Prevalece así en un grupo reducido de docentes una noción de educación inclusiva en el nivel discursivo, que en los hechos se devela en prácticas educativas integracionistas.

En síntesis, es posible sostener que tanto en los discursos de directores/as como de los/as docentes prevalecen nociones y abordajes en torno a la educación que responden a un enfoque tradicional. Se adhieren a propuestas educativas diferenciadas para atender las singularidades y compensar aquello que “falta” en el/la estudiante. Se coloca en el/la estudiante la responsabilidad de afrontar su propio tránsito educativo, teniendo que superar barreras y obstáculos que responden más a desigualdades estructurales que a decisiones individuales.

Sin embargo, es desde el discurso de las tutoras, principalmente, desde donde se ponen en tensión estas miradas en torno a la educación y se identifica, en la mayoría, una perspectiva superadora de la visión tradicional. Asimismo, pese a esta interpelación, se identifican nociones que buscan igualar a través de la eliminación de las diferencias entre los/as estudiantes. Es decir, se reconoce la diversidad como un valor intrínseco del estudiantado, no obstante, la forma de trabajar en la diversidad es colocando el énfasis en la homogeneización de las singularidades.

Miradas en torno a la discapacidad

Con respecto a las miradas de los/as directores/as en torno a la discapacidad, es posible identificar que, en general, son representaciones que responden a un enfoque biologicista. Se coloca el foco en lo que le “falta” a el/la estudiante, en su “enfermedad”, en su “problema”, en su “deficiencia”, información que es ofrecida por las escuelas a través de diagnósticos médicos realizados por profesionales de la salud: “muchos vienen diagnosticados”.

Si bien las voces legitimadas para llevar adelante los diagnósticos médicos son profesionales de la salud, en ocasiones los/as propios/as docentes “identifican que hay algún grado de dificultad, sobre todo los que tienen alguna discapacidad intelectual”. Asimismo, se identifica una relación directa y lineal entre la deficiencia y la situación de discapacidad: “la discapacidad ya viene con diagnóstico”.

Si bien la situación de discapacidad es producto de las interacciones sociales, por lo que resulta ser más que una condición biológica, los/as directores/as exponen una causalidad lineal entre enfermedad, deficiencia y discapacidad, dejando a un lado las características situacionales, contextuales y relacionales que posee la construcción de la discapacidad. Estos discursos se derivan de una mirada individual de la discapacidad. Sin embargo, es de interés mencionar que se identifican algunas miradas —incipientes, por cierto— que colocan el foco en el contexto y en las interacciones sociales para dar cuenta de la situación de discapacidad: “el liceo tiene que estar adaptado al estudiante”.

Ahora bien, si el interés se centra en conocer cuáles son las representaciones de las tutoras con respecto a la discapacidad, es posible identificar en mayor medida —en comparación con las visiones de los/as directores/as— miradas que trascienden lo tradicional y recuperan el contexto: “a la discapacidad la miramos como un tema no médico, sino social”, “las personas con discapacidad son aquellas personas que tienen muchos derechos vulnerados, por ejemplo, la educación por las barreras que las personas y los ambientes les ponen”.

El hecho de situar las barreras y obstáculos en el contexto traslada la responsabilidad, que se entendía exclusivamente individual, al colectivo, al entorno. En este sentido, son los/as propios/as referentes del centro educativo y sus prácticas docentes los/as que se ven interpelados/as y tensionados/as: “te hace pensar, te hace tener nuevas estrategias, intercambiar con los compañeros para ver qué se puede hacer entre todos”.

No obstante, se distinguen tutoras que colocan el énfasis desde una mirada biologicista: “el diagnóstico médico es importante” porque permite “identificar las dificultades y cómo se va a trabajar”. Esto implica que el diagnóstico médico no solo ubica al/la estudiante dentro del aula,

entre sus pares como uno/a “diferente”, sino que, a su vez, se convierte en herramienta fundamental para el trabajo de algunos/as docentes: “para los docentes el diagnóstico es sagrado, muchos te dicen que no pueden empezar a trabajar si no tienen un diagnóstico” (tutora).

En relación con los discursos de los/as docentes, se identifican, en su mayoría, representaciones que responden a un enfoque individual de la discapacidad. Al hacer referencia a esta, se identifican connotaciones como lo que le “falta” a el/la estudiante, lo que “no tiene”, lo que “le cuesta”, lo que “no llega”. Estos “problemas” son asignados al/la estudiante, es el/la estudiante quien “no puede”, “no llega” y “le cuesta”: “tienen la limitación de que no pueden llegar a un determinado nivel que es el nivel estipulado”, “la discapacidad es algo que limita a la persona a entender ciertos conceptos que son abstractos y para ello tenemos que ayudarlos de alguna manera”.

Una vez más, el diagnóstico médico no solo permite constatar una situación que previamente se ha identificado, sino que, a su vez, incide directamente en las prácticas pedagógicas propuestas: “como docentes pedimos una derivación para el equipo multidisciplinario y ellos generalmente hacen una adecuación curricular y se trabaja con eso”.

De todas formas, hay casos en los que no se cuenta con el diagnóstico médico, pero se identifican “ciertas dificultades”, “que les cuestan ciertas cosas”. En estos casos, se pone en contacto con la familia y se promueve una consulta con profesionales de la salud para solicitar un diagnóstico, o se trabaja desde las dificultades identificadas por el/la propio/a docente.

“Me doy cuenta que tengo en el aula a un chico con discapacidad porque ves que reacciona distinto, no es necesario que el Liceo me diga que tengo un alumno con discapacidad. Cuando el Liceo te avisa, vos ya sabías” (docente).

“Te puedo decir que hay muchos más de los que están detectados, eso seguro, soy una profesora de 20 años de trabajo. Muchas veces vienen sin ningún diagnóstico como para decir, bueno, este alumno tiene tales problemas, se lo evalúa distinto, se contemplan ciertas cosas. Pero hay miles que zafan de todos esos controles y llegan

igual” (docente).

A su vez, aparecen connotaciones asociadas a la discapacidad como personas “invencibles”, “fuertes”, “especiales”, “divinas”. Esto empaña lo que por detrás de ese velo mágico se esconde, y se naturalizan así las desigualdades estructurales, a la vez que se invisibilizan las responsabilidades del contexto social por las situaciones que tiene que “enfrentar” y “superar” ese/a estudiante “diferente”.

Pese a ello, se identifica un grupo de docentes que, a través de sus discursos, ofrecen señales que indican miradas con una perspectiva social de la discapacidad. El foco ya no está puesto en lo que “falta” ni en lo “especial” de ser “una persona diferente”, sino que más bien se coloca el foco en el hecho de que “las barreras que enfrentan se las ponemos nosotros mismos” y se consideran “igual en derechos e igual en deberes”.

Desde este enfoque, las prácticas pedagógicas se tensionan a los efectos de adecuarse a las singularidades y las demandas de los/as estudiantes: “nosotros somos los que tenemos que adaptarnos y entender cuál es su visión del mundo” (docentes).

Finalmente, es posible afirmar que en los discursos de directores/as y docentes se identifican representaciones en torno a la discapacidad que responden a un modelo biologicista e individual, el cual coloca el foco en lo que le “falta” a el/la estudiante, en su “enfermedad”, en su “problema”, en su “deficiencia”.

Pese a ello, se visualizan algunos/as docentes que ofrecen señales que indican miradas con una perspectiva social de la discapacidad. Sin embargo, son los discursos de las tutoras las que adhieren, en su mayoría, al enfoque social de la discapacidad, trascendiendo lo individual y lo biológico para recuperar el contexto como factor explicativo de la discapacidad.

El dispositivo Mandela en el centro educativo: las características de su instrumentación

Con respecto a las formas que adquiere la instrumentación del dispositivo Mandela en los centros

educativos, cabe realizar una primera apreciación que está vinculada a la identificación de trayectorias y procesos de inserción educativa inclusiva. Cada uno de los centros educativos se percibe como “pionero”, “referente” porque “ya venía trabajando con la diversidad y la inclusión”, lo que “le ha dado un prestigio y un reconocimiento en la comunidad”.

Al mismo tiempo, en cada uno de los centros educativos se destaca el interés por la inclusión por parte del equipo docente, un “colectivo sensible” que, en su núcleo más duro, se mantiene y “mira hacia el mismo horizonte”: “siempre buscando las formas para que todos los alumnos pudieran estar” (docente); “siempre fue una institución que trató de abarcar la gran diversidad de estudiantes que no llegan y buscar siempre estrategias para atenderlos de la mejor forma y para que se sientan parte de la institución” (tutora).

Si bien se venían desarrollando experiencias y generando sólidas trayectorias vinculadas a procesos de inclusión, las dificultades no estaban exentas. Los múltiples obstáculos se relacionan con la falta de recursos en cuanto a horas destinadas para el seguimiento y el apoyo a estudiantes y docentes, materiales pedagógicos, apoyo de equipos interdisciplinarios, información y capacitación sobre inclusión:

“Nosotros teníamos que arreglarnos como pudiéramos”, “teníamos muchas inquietudes, veíamos que lo que estábamos haciendo no estaba dando resultados y queríamos encontrar respuestas”. Fue un proceso “a ensayo y error” que “fue curtiendo el cuero y enseñándonos sobre todo desde la práctica”. De este modo, las estrategias y los mecanismos se instrumentaron en el marco de “escasísimas herramientas y con el profundo desconocimiento del tema que teníamos, pero teníamos ese capital humano que era la sensibilidad y el deseo de acompañarlos”.

En este contexto, el dispositivo aterriza en los centros educativos y se transforma inmediatamente en un reconocimiento a la trayectoria y los antecedentes de estos ocho centros educativos. De esta forma, permite ampliar la visibilidad del proceso llevado adelante por equipos de dirección, adscriptos/as y docentes.

Al mismo tiempo, se visualiza la posibilidad de ampliar el conocimiento y el acceso a la

información y los recursos necesarios para garantizar el proceso hacia la educación inclusiva: “el proceso ya lo estamos haciendo, lo que necesitábamos era el reconocimiento, que nos motivaba. El reconocimiento llega con la propuesta y con una nueva figura que era la de la tutora” (exdirectora).

Las tensiones que se generaron en el colectivo de la mayoría de los centros educativos giraban en torno a dos grandes cuestionamientos. Por un lado, la posible estigmatización de los centros educativos es uno de los elementos que se tensionan ante la llegada de un nuevo dispositivo: “somos liceos inclusivos, no liceos especiales”.

De este modo, se interpela la segregación educativa de estudiantes en situación de discapacidad, al tiempo que se procura que los procesos educativos garanticen una educación que considere la diversidad del estudiantado: “los liceos y las escuelas para ser inclusivos deben de dejar de ser especiales. Tenemos que atender a la diversidad y no solamente a la discapacidad” (directora).

Por otro lado, se ponen en tensión las posibilidades reales, esto es, las condiciones materiales de transformarse en un liceo inclusivo. En este escenario, la llegada del dispositivo Mandela y su posterior implementación se considera como un potencial recurso, articulador y parte del proceso de inclusión que cada centro había iniciado.

En primer lugar, el hecho de considerar al dispositivo Mandela como un recurso tiene que ver con la posibilidad de contar con un conjunto de apoyos que se entendían necesarios para apuntalar y reforzar las experiencias y la trayectoria de los equipos docentes.

Por un lado, se identifica la satisfacción, en cierta medida, de una demanda de los centros educativos vinculada al apoyo de recursos humanos, profesionales y técnicos especializados que han logrado “orientar” y “acompañar” de forma más precisa el tránsito hacia la inclusión. El dispositivo como recurso logra no solo sostener el trabajo, sino que, además, permite apoyar y facilitar herramientas orientadoras en este proceso de inclusión.

La disposición de horas para una referente, así como el apoyo de equipos interdisciplinarios especializados en la temática, han logrado fortalecer el conocimiento y la información en torno a

la educación inclusiva: “lo vimos como una oportunidad para seguir caminando de una forma más segura en este camino de la educación inclusiva”, “hemos enfocado mejor nuestras estrategias de cara a la educación inclusiva”.

Por otra parte, también es identificado como un facilitador para la articulación entre equipo de dirección, equipo docente, estudiantes y familias en lo que respecta al centro educativo. Asimismo, la tutora se considera fundamental en la articulación que realiza con equipos interdisciplinarios y recursos externos al centro educativo.

El dispositivo, a través de la figura de la tutora, se convierte en un nexo fundamental para promover el diálogo entre los/as diferentes referentes, internos y externos al centro educativo, buscando interpelar y resignificar la tarea pedagógica. De este modo, no solo se han visto acrecentados los espacios de diálogo, sino que, a su vez, han mejorado con respecto a la coordinación y el trabajo en equipo.

La instrumentación “es en grupo” porque se considera “fundamental trabajar de forma coordinada y en equipo”. Esto ha permitido nuevas formas de trabajo de parte de docentes que “perdieron el miedo y se animaron a preguntar a los colegas, a preguntarte cómo hago para trabajar y qué puedo hacer, cómo lo hago, cómo lo hacés vos”.

El dispositivo también es identificado como parte de los procesos de inclusión que han estado transitando y construyendo los centros educativos. En este sentido, cabe resaltar que la llegada del dispositivo no se visualiza como un elemento novedoso, por lo contrario, se lo identifica como parte de una serie de demandas realizadas por los centros desde hace un tiempo atrás y que estaban íntimamente relacionadas con las nuevas formas de trabajo en el marco de la construcción de liceos inclusivos.

Sin embargo, se menciona que el dispositivo Mandela “aterrizó” sin preámbulos claros: “al comienzo no sabía por dónde ir, pero fue una construcción en equipo” (tutora), “no sabíamos muy bien de qué se trataba y todavía estamos en eso, viendo de qué se trata ser un liceo Mandela” (directora).

En este sentido, se identifica tanto por directores/as, tutoras y docentes que el dispositivo Mandela ha ido adquiriendo sentido y significados a medida que se ha ido implementando y que ha ido adoptando sus formas en cada centro educativo: “la implementación del dispositivo fue un camino que se fue haciendo sobre la marcha”. De la particular instrumentación del dispositivo se desprenden dos grandes tipos de implementación.

Por un lado, están aquellos centros educativos en los que la instrumentación se realiza a través de las tutoras, convirtiéndose en una pieza clave para el posterior desarrollo del dispositivo. La tutora es quien coloca el tema en las coordinaciones docentes y luego hace de nexo entre el trabajo de los/as docentes en el aula y cada estudiante. Este tipo de funcionamiento se da en los centros educativos de Minas, Cebollatí, Fraile Muerto, Fray Marcos y Shangrilá.

Por otro lado, se identifican centros educativos que instrumentaron el dispositivo Mandela a través de proyectos implementados mediante duplas y ternas de asignaturas, donde la figura de la tutora aparece con fuerza en la elaboración y puesta en marcha de los proyectos trabajando de manera conjunta con los/as docentes.

El trabajo en torno a proyectos habilita el trabajo en equipo, que se transforma en un apoyo entre los docentes, “ver otros puntos de vista para compartir el trabajo”, y permite “motivar, estimular, incentivar a todos los estudiantes”, y “llegar más a los gurises”. Lo que se busca es “generar distintos espacios a los gurises para que más allá del aula encuentren un lugar que le guste en el liceo”. Este tipo de instrumentación se da en los centros educativos de Artigas y Rivera.

Las coordinaciones aparecen en los discursos de los/as docentes como el lugar por excelencia para el diálogo y el intercambio de opiniones. Por su parte, los equipos de dirección las visualizan como un lugar para volcar la información y que esté a disposición del cuerpo docente para su posterior discusión. En este sentido, la propuesta del dispositivo Mandela fue recibida por el equipo de dirección y compartida en la coordinación docente, donde se facilitó el debate en torno a la posibilidad de instrumentarlo. En cada uno de los centros educativos se expusieron distintas posturas y, finalmente, se acordó trabajar con el dispositivo.

A partir de su llegada, los espacios de coordinación docente contaron con un tema más para poner en discusión. Sin embargo, la incorporación como tema recurrente en la agenda de las coordinaciones docentes sucede, en mayor o en menor medida, según los equipos de dirección de cada centro educativo.

Las posibilidades que otorga la coordinación docente como espacio facilitador del intercambio de opiniones y de experiencias en el aula es altamente valorado, tanto por tutoras como por docentes de todos los centros educativos. Se entiende que en la coordinación docente “se encuentra el espacio perfecto” porque habilita el trabajo en equipo y que “esa es la forma” para trabajar e implementar el dispositivo Mandela.

Sin embargo, para que la coordinación docente se convierta en un espacio de diálogo e intercambio sobre el dispositivo no alcanza con el solo interés de tutoras y docentes, sino que se vuelve necesario e imprescindible el apoyo y el involucramiento del equipo de dirección para habilitar y promover dichos diálogos. Destacan, asimismo, la potencialidad que tienen las sensibilizaciones en torno a la temática, pues permiten “sacar el tema de los rótulos, las etiquetas y todo lo demás” para identificar “lo importante que es trabajar desde la fortaleza que tiene el estudiante”.

Otro aspecto que se destaca es la permanencia de un núcleo de docentes en cada centro educativo comprometido, sensibilizado, e interesado por la temática: “tenemos intereses en común, más allá de que haya siempre alguno que no está de acuerdo, en general vamos siempre hacia el mismo lado” (docente); “lo que nos ha permitido que haya un intercambio del equipo docente sobre las distintas prácticas sobre las cuales trabajamos en clase” (docente); “hay una preocupación generalizada de buscar ese camino de la inclusión” (docente).

Resulta importante destacar que, si bien se identifica un reconocimiento al dispositivo Mandela, ya que “este dispositivo favorece la educación inclusiva”, se entiende que aún persisten ciertas problemáticas y barreras que el dispositivo no ha podido superar y derribar.

Ante esto se identifican ciertas resistencias de algunos/as docentes que “no tienen la apertura

suficiente como para darse cuenta de que ese alumno no tiene que ser discriminado ni segregado” (exdirectora), así como la falta de capacitaciones vinculadas a recursos pedagógicos y la necesidad de contar con los materiales —tanto pedagógicos para trabajar en el aula como de infraestructura del centro educativo— para volver accesible el aula.

El dispositivo Mandela en el aula

El/la docente es quien “hace aula”, de modo que sus perspectivas y experiencias en la instrumentación del dispositivo Mandela se vuelven imprescindibles para conocer las características que adquiere su desarrollo en el aula. En este sentido, es posible identificar tres grupos de docentes en función de la manera en la que aplican el dispositivo.

Un primer grupo se muestra resistente a la incorporación del dispositivo en el aula, son docentes que trabajan los diversos temas “como siempre”, pensando en un estudiantado homogéneo. En caso de que “no se entienda algo de lo explicado en clase” pueden “reforzar” el contenido con la orientación de las tutoras o en horas de apoyo, ambos espacios a contraturno del aula.

Sus miradas se sostienen sobre un enfoque tradicional de educación, en el que los/as estudiantes que “salen del estudiante tipo” deben generar estrategias para adaptarse y lograr comprender lo que se trabaja en el aula. Si bien es el/la docente quien “hace aula”, tanto el equipo de dirección como la tutora tienen roles fundamentales en la instrumentación del dispositivo Mandela dentro del aula.

Se vuelve necesario conocer las diferentes percepciones de los/as directores y tutoras al respecto, quienes comparten la idea de que las transformaciones se vienen realizando de forma paulatina. Manifiestan que, a pesar de ciertos esfuerzos institucionales, como los espacios de coordinación docente, las sensibilizaciones a nivel docente y el fomento de cursos específicos, la incorporación de prácticas de trabajo inclusivas es incipiente.

A su vez, destacan que entre este grupo de docentes no solo se han mantenido, sino que se han reforzado las adecuaciones curriculares como una opción para “ese estudiante que no entiende”,

“que le cuesta”. Son estrategias que responden al modelo individual de la educación y de la discapacidad, una perspectiva tradicional que coloca el foco en las adaptaciones curriculares.

En este contexto, las tutoras hacen referencia a la “sensibilización docente” como herramienta que habilita la problematización de los “yo no puedo” de los/as docentes. Sin embargo, esto no es suficiente para que los/as docentes accedan a herramientas que les permitan orientar sus prácticas para transformar su aula en un espacio de aprendizaje inclusivo.

En un segundo grupo se distinguen docentes que, de forma paulatina, han ido incorporando nuevas formas de enseñanza. Estos/as docentes manifiestan el interés por trabajar considerando la diversidad del estudiantado, pero carecen de las herramientas formativas para hacer del aula un espacio inclusivo. De esta forma, su manera de trabajo se centra en el diálogo permanente con la tutora a los efectos de socializar la planificación, compartir propuestas pedagógicas o bien mostrar las actividades propuestas.

Si bien se destaca el interés por trabajar en un aula diversa y considerando la diversidad, las actividades propuestas se elaboran pensando y atendiendo las singularidades de los/as estudiantes en situación de discapacidad: “Hay profesores que te comparten la planificación y te consultan las evaluaciones o las actividades que van a proponer, eso está genial porque te permite trabajar con el docente que es mucho mejor que trabajar directamente con el chiquilín” (tutora).

El rol de la tutora para estos/as docentes es considerado clave, dado que es una voz referente para validar las propuestas pensadas para “ese/a” estudiante. En este sentido, se vuelve necesario tensionar esta práctica que pone el foco en la adaptación de la planificación a nivel individual.

En un tercer grupo se identifican docentes que acompañan la propuesta del dispositivo y presentan una mirada que tiende hacia la educación inclusiva. Estos/as docentes, en general, incorporan el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en su práctica, al tiempo que procuran llevar adelante abordajes de temas por proyectos a través de la realización de duplas o ternas pedagógicas: “trabajamos en grupo, aunque seamos de materias diferentes, para poder hacer que

los chicos puedan trabajar una misma temática desde distintas áreas” (docente).

Este grupo de docentes se destaca, en comparación con el resto, por su capacitación y formación con respecto a la educación inclusiva. En este sentido, sus trabajos se centran en una educación en y para la diversidad, considerando la heterogeneidad del grupo más allá de las particularidades que puedan presentar estudiantes en situación de discapacidad: “dar una clase implica que todos puedan, a través de su singularidad y de su diversidad, aprender”.

Considerando lo mencionado, es posible afirmar que los/as docentes transitan y experimentan incertidumbres, temores y ansiedades al momento de trabajar en torno a nuevos saberes y en nuevos entornos. Esto se refuerza con ciertas contradicciones dentro del centro educativo —e incluso del sistema educativo— que exige a docentes educar en y para la diversidad sin contar con las condiciones de partida para asumir dicha tarea. Esto repercute en una instrumentación poco clara del dispositivo, con fronteras vagamente delineadas, donde conviven representaciones y prácticas que responden tanto a la educación integradora como a la educación inclusiva.

Tutora Mandela: de una tarea invisibilizada a un rol medular

La figura de la tutora se considera “fundamental” e “imprescindible” para instrumentar el dispositivo, al tiempo que adquiere valoraciones que la sitúan en un “rol neurálgico”, convirtiéndose en un “salvavidas” para el trabajo docente.

Directores/as y docentes sostienen que la tutora es quien nuclea todas las situaciones, las dificultades, así como las diferentes estrategias de trabajo que pueden ser incorporadas y propuestas: “ha facilitado las miradas, mirar por dónde buscar la solución, mirar las estrategias”, “ha sido un soporte muy importante dentro del liceo”, “el rol de la referente es neurálgico, pasa todo por allí, la vida institucional pasa por la referente y es el nexa entre los alumnos y los docentes”.

La llegada del dispositivo ha generado un reconocimiento a las actividades que se realizaban con anterioridad, principalmente los/as adscriptos/as, pero que eran invisibilizadas y escasamente

consideradas. La tarea, ahora reconocida y visibilizada a través del dispositivo Mandela, permite aumentar la implicancia de la tutora en la vida de los/as estudiantes, siendo una figura “muy valiosa”, “que suma y hace la diferencia” para que los/as “gurises no pasen desapercibidos”, “tienen a alguien a quien recurrir”. Se destaca el hecho de que los/as estudiantes “sepan que van a tener un tutor, que el docente sepa y que el chiquilín sepa a dónde ir cuando tenga una dificultad”.

Además del reconocimiento, se identifica la necesidad de contar con la figura de la tutora en el marco de un proceso de educación inclusiva como lo requieren estos centros educativos. En este sentido, el apoyo específico a través de la tutora facilita la articulación y permite “palanquear al equipo de dirección y a los docentes”, así como “poder estar y acompañar a esos chiquilines, lo cual ha sido un gran cambio”.

Pese a los aspectos destacables y altamente valorables, del reconocimiento a la tarea y de la visibilidad en el entorno, se identifica la necesidad de fortalecer su función y apoyar con mayor carga horaria, “más tiempo”, “más dedicación horaria”, para estar “más activa y más presente” en el acompañamiento personalizado a los/as estudiantes y en el apoyo a los/as docentes.

Otro aspecto que se destaca es el conocimiento de la institución y la trayectoria en el centro educativo, lo cual permite “aterrizar de mejor manera los temas” y “contribuir para que los estudiantes puedan lograr y alcanzar los objetivos”.

La trayectoria y el conocimiento del centro educativo genera “familiaridad” en los/as estudiantes, lo que posibilita el desarrollo de su función sin la necesidad de disponer de un tiempo específico para estar generando el vínculo.

De este modo, las tareas comienzan a implementarse en base a una relación preexistente de confianza y de seguridad, “los chiquilines la identifican como referente”. Asimismo, se resalta el “compromiso”, el “interés”, las “ganas” y la “entrega”. Pese a que “dedica muchas más horas a su labor que lo que corresponde”, “siempre está a la escucha de lo que nosotros —los docentes— le planteamos y siempre trata de dar las soluciones a las distintas problemáticas que viven los

chiquilines”.

El vínculo construido en base a la confianza habilita espacios de escucha colaborativos entre tutora y estudiantes, que trasciende el apoyo académico, y funciona de nexo directo para el trabajo pedagógico de los/as docentes: “no solamente requieren de un apoyo académico, pedagógico, sino que precisan del vínculo, que alguien esté ahí para escucharlos” (directora).

“El hecho de que puedan creer en ellos mismos, que descubran que sí pueden hacer las tareas, ha sido un proceso guiado por la referente” (docente).

“Ha logrado fortalecer la autoestima de los chiquilines, entienden que quieren y que pueden hacer cosas, al decodificar la tarea y plantear las tareas de una manera diferente, se dan cuenta de que pueden hacer lo mismo que sus compañeros. Y ha habido un cambio en cada uno de los chiquilines, los docentes también lo ven en el aula, porque se dan cuenta de que pueden, los docentes también y hay un vuelco recíproco” (docente).

Este tipo de relacionamiento, a su vez, habilita el vínculo con las familias: “conoce a las familias, sabe el contexto de cada chiquilín y sabe llegar a cada alumno, eso es fundamental”. Las tutoras resaltan la potencialidad del vínculo entre estudiantes y sus familias: “es básico que me pueda comunicar con el estudiante y con su familia para que se sientan en la comodidad de plantear lo que quieran”. Las familias tienen un caudal de información que es un insumo muy importante para el trabajo docente: “siempre estamos intentando que nos ayuden, que nos cuenten lo que consideren que es importante para nuestro trabajo”.

El aspecto vincular aparece con fuerza en cada referente de los centros educativos, directores/as, docentes e incluso las propias tutoras, que colocan el énfasis en la importancia del vínculo para este tipo de función caracterizada por la cercanía, el diálogo fluido y la confianza.

Los/as docentes sostienen que “es una figura bastante cercana a los profesores”, lo que permite una comunicación fluida y una coordinación naturalizada porque “no es una figura externa que viene a hablar de determinados temas”, sino que permite “un acceso bastante positivo por parte

del cuerpo docente”.

Esta cercanía y conocimiento sobre quién estaba desarrollando la nueva función habilitó sensaciones de certeza y seguridad “dentro de lo que fue la incertidumbre de empezar a instaurar espacios nuevos”. Esto no implica la inexistencia de conflictos y tensiones en torno a la forma de instrumentar el dispositivo y la manera en que se desarrollaba en las aulas:

“El camino fue bastante allanado porque era una figura bastante cercana a los profesores, más allá de que tuvimos nuestros espacios de cuestionamientos y de pensar de qué se trata este dispositivo” (docente).

Los/as docentes resaltan el apoyo que reciben de la tutora, a la que consideran como gran pilar en la construcción del diálogo y facilitadora de la articulación entre docentes y estudiantes: “siempre está a la escucha de lo que nosotros le planteamos y siempre trata de dar las soluciones a las distintas problemáticas”, “es un nexo increíble para nosotros y nuestra práctica docente”.

El dispositivo Mandela sobresale por la particularidad de llevar adelante un acompañamiento tanto para los/as estudiantes como para los/as docentes: “es un trabajo excepcional”. El acompañamiento estudiantil consiste en “generar el vínculo, la confianza y después mostrarles que acá siempre tienen un espacio para ellos” (tutora); “nosotros nos acercamos a los estudiantes” (tutora).

Cabe destacar que, desde el rol de tutora, la generación del vínculo se enmarca en un proceso en el que cada estudiante va apropiándose del centro educativo y genera sentidos de pertenencia hacia el aula, con sus pares y sus docentes. El acompañamiento estudiantil es identificado como una de las grandes fortalezas del dispositivo Mandela, en tanto permite un “trabajo personalizado”, “en el uno a uno”.

El hecho de “estar tiempo con ellos” permite “conocerlos más de cerca” y realizar actividades en función de las singularidades. Luego de establecido el vínculo, se comienza a trabajar colocando el foco en lo académico y lo pedagógico. Sin embargo, el espacio de diálogo y de escucha permanecen.

La principal tarea que desarrolla la tutora, según lo que manifiestan directores/as, docentes y las propias tutoras, es “reforzar las clases”, “continuar lo que se comenzó en el aula”. Esto sucede, principalmente, “fuera del aula” y “después de clase”.

“Es un acompañamiento personal en cuanto a la organización de los tiempos, de tener un orden, de preguntar, de identificar que hay que poner más atención en algunos temas (...) los atiende personalmente, en el sentido de humanamente, alguien que te está acompañando y te está apoyando, para reforzar los conocimientos y apoyar en alguna tarea específica” (directora).

Este acompañamiento personalizado, “cara a cara” o “de uno a uno”, permite colocar el foco en lo trabajado en aula, identificar dificultades derivadas de las consignas y proponer herramientas pedagógicas de tipo pictograma, imágenes o dibujo. Para ello, el diálogo con los/as docentes ha de ser permanente y fluido, y la comunicación debe estar orientada sobre los temas trabajados en clase y sobre aquellos aspectos que es necesario “reforzar”. El interés de las tutoras siempre se sostiene en “el potencial del estudiante”:

“Hay que buscar qué herramientas precisa el estudiante para poder elaborar la estrategia de trabajo, lograr los objetivos pensados y salir al mundo, salir a la vida” (tutora).

Las tutoras comparten la visión de que los objetivos educativos son alcanzables para todos/as los/as estudiantes y que las dificultades se encuentran en las estructuras de los programas de cada asignatura, en las planificaciones rígidas y en las consignas de trabajo convencionales.

Por otra parte, el acompañamiento docente consiste en el apoyo y la orientación a los/as docentes con respecto a las prácticas pedagógicas, a la forma de inserción del estudiante en su aula y al proceso de enseñanza-aprendizaje. La relación entre tutora y docentes adquiere diversas formas, pero principalmente existen dos que sobresalen y que tienen impacto en la manera de trabajar: la tutora desempeñando su función dentro del aula o la tutora trabajando con el/la estudiante luego del aula.

Si el trabajo se centra en el aula, se evidencia un mayor aporte porque se puede trabajar al mismo tiempo tanto con el/la docente como con el/la estudiante: “los profes me pedían lo que necesitaban y yo trabajaba con los gurises y les explicaba”. Cabe mencionar que las intervenciones en el aula se llevan a cabo a pedido expreso del/la docente. En este contexto, interesa que los/as docentes “vean que es el estudiante el que hace la tarea”. Al tiempo que se identifican dificultades en el acceso a la información y al conocimiento, la tutora busca “orientar en lo que podemos mejorar en la práctica de aula” (docente).

Sin embargo, los/as docentes sostienen que “hay mucho de ensayo y de error” porque cada estudiante es singular y presenta ciertas particularidades, de modo que una misma consigna no aplica para el conjunto de estudiantes. En este sentido, el trabajo de las tutoras se orienta a impulsar y promover consignas elaboradas y diseñadas bajo el Diseño Universal de Aprendizaje.

En aquellos casos en que la tutora desarrolla su función fuera del aula, el trabajo se centra en orientar y apoyar a el/la estudiante con respecto a los contenidos abordados en el aula. Esto implica, en la mayoría de las ocasiones, una adecuación de la consigna en función de la singularidad de cada estudiante.

En estas situaciones las tutoras se comunican con los/as docentes, no solo para ponerles al tanto, sino también para manifestarles los argumentos que hay detrás: “le digo por qué tuve que adecuar la consigna para que sepa qué hay por detrás”. Asimismo, se trabaja a demanda de el/la propio/a estudiante que se acerca a la tutora para manifestarle el interés en trabajar una determinada temática. En otras ocasiones es un apoyo más específico hacia el/la docente a través de intercambios sobre una propuesta metodológica: “es atender emergentes, es ampliar el apoyo a diferentes necesidades y demandas”.

Sea una u otra forma de trabajo, lo que interesa es poder acceder a la planificación docente para poder intercambiar sobre las actividades y consignas propuestas, así como también sobre diferentes formatos de evaluación. Si bien “te permite trabajar con el docente que es mucho mejor que trabajar directamente con el estudiante”, se identifican tensiones al momento de socializar la planificación, considerada como una herramienta de trabajo propio/a de el/la docente.

Gran parte de los/as docentes manifiestan un acuerdo sobre el apoyo recibido por parte de la tutora del dispositivo Mandela. Sostienen que ha aumentado el acceso a la información sobre lo que implica la educación inclusiva, así como también sobre el abordaje y el trabajo pedagógico en el aula: “es una guía más cercana para llegar de una forma más accesible a la educación”.

La tutora del dispositivo Mandela se transforma en orientadora y articuladora del proceso de inclusión en los centros educativos: “es la coordinadora de la educación inclusiva en el centro”, “es una articuladora entre las familias, los docentes, los gurises y el centro”. Adquiere nuevamente centralidad en la instrumentación del dispositivo, pero también en la visión y el sentido que los/as docentes le otorgan a la educación inclusiva.

En cuanto a los aspectos a mejorar de la figura de la “referente Mandela” se destacan dos grandes componentes: uno vinculado a la socialización de experiencias y el otro relacionado a una mayor legitimidad en el centro educativo y en el sistema educativo en general. Docentes y tutoras manifiestan la necesidad de contar con espacios, más allá de los ofrecidos por las coordinaciones docentes —que han sido reducidas— para poder intercambiar y discutir en torno a experiencias y prácticas pedagógicas:

“Tener un tiempo para conversar con el otro, un tiempo de ayudarnos unos a otros, compartir con otros (...) lo que, por supuesto, favorece más a los gurises que a nosotros” (tutora).

“El tiempo compartido es fundamental, hacer una devolución al resto de los docentes, poder intercambiar en alguna de las coordinaciones, contar qué es lo que se viene haciendo, qué es lo que se ha visto, y dentro de ese compartir entre compañeros se puede enriquecer la experiencia. Las experiencias tienen que salir del aula, está bueno poder compartir, socializar, intercambiar para poder instrumentar nuevas metodologías y adaptarlas a tu propia práctica docente para mejorar” (docente).

Por otra parte, si bien se reconoce el rol fundamental que adquiere la tutora y su carácter imprescindible para la instrumentación del dispositivo Mandela, aún se identifica la necesidad de

una mayor legitimidad de su rol y su función en el centro educativo, pero también en el sistema educativo en general: “el trabajo que tiene la tutora precisa de un respaldo más allá del otorgado por la dirección”.

De un lado, la escasez de espacios para el diálogo, la articulación y el intercambio de prácticas, del otro lado un reconocimiento que aún no es suficiente para lograr la legitimidad de los/as referentes educativos. Pese a las dificultades para la instrumentación en el aula, la mayoría de los/as docentes sostienen la importancia del dispositivo Mandela en tanto los/as estudiantes “se sienten contenidos, hay una atención especial, hay un piense detrás de lo que estamos haciendo, hay preocupación desde lo afectivo, desde lo emocional, de que estamos tratando de llegarles, de enseñarles, de aprender con ellos también” (docente).

Las formas de habitar el espacio educativo desde estudiantes en situación de discapacidad

Luego de haber realizado el recorrido por los diferentes discursos de directores/as, docentes y tutoras, es necesario colocar el foco en las miradas y vivencias de los/as estudiantes en situación de discapacidad. En primer lugar, cabe resaltar que los centros educativos son identificados, principalmente, como espacios de socialización, al tiempo que se valoran de forma positiva.

El centro educativo se habita, se sienten parte de él y es disfrutable: “es estupendo y maravilloso”. Los vínculos con directores/as, docentes, tutoras y compañeros/as son destacados: “con todos me llevo bien”, así como también lo son las diferentes experiencias en el centro educativo: “me encantan”, “son muy buenas”.

Con respecto a la tutora, se destaca su rol: “es una gran persona”, “siempre está”. La tutora se identifica como referente de los/as estudiantes y resalta por su “grandeza” entre los que se podrían destacar. El hecho de nombrarla dentro de la pluralidad de referentes que componen los centros educativos da cuenta del destacado rol dentro de la institución y del sentido que adquiere en la vida cotidiana de los/as estudiantes.

La cercanía con la tutora y la familiaridad que le genera cierta confianza y tranquilidad emergen en los relatos de los/as estudiantes. En consonancia, dentro de la cotidianeidad educativa, los vínculos y las experiencias con docentes y compañeros/as también se identifican con valoraciones positivas por el “buen” relacionamiento. Prevalece esta valoración positiva sobre la disposición de sus pares y docentes, al tiempo que se resalta la “alegría” de poder compartir con sus compañeros.

“Con mis compañeros me llevo lo más bien. Ellos siempre están ahí presentes cuando yo los necesito. Con los profesores también me llevo lo más bien, siempre están poniéndose a las órdenes, para mí, para lo que yo necesite. Un día en el liceo para mí es alegría, porque me gusta mucho lo que hago, porque me gusta mucho estudiar. Y me gusta mucho estar con mis compañeros” (estudiante).

Las relaciones con docentes y tutoras están enmarcadas dentro de situaciones altamente valoradas. La noción de “ayuda” de parte de los/as docentes y las tutoras se reitera y se resalta en la mayoría de los relatos de los/as estudiantes: “los profesores me ayudan”, “siempre me ayudan cuando lo necesito”. Se pone de manifiesto la colaboración por parte de docentes y tutoras en el marco del proceso educativo.

Ante determinadas instancias derivadas de las actividades dentro o fuera del aula, los/as estudiantes recurren a la ayuda. Esto permite dar cuenta de un “estar en clase”, de sentirse acompañado, lo que evidencia el vínculo, un/a otro/a que está en el aula y que está presente en el vínculo colaborando cuando así se requiere.

Mientras tanto, se destaca la “voluntad” de compañeros/as, docentes y tutoras en su “disposición” al momento de disponer de la “ayuda”. En este sentido, se destaca la presencia: “siempre están presentes”. Se identifica cierta incondicionalidad: “están ahí presentes cuando yo los necesito”, “siempre están poniéndose a las órdenes para lo que necesite”.

Si bien la “ayuda” podría interpretarse, en una primera aproximación, como un esfuerzo que está realizando el/la docente o la tutora para con el/la estudiante en situación de discapacidad, es necesario contextualizar los relatos de los/as estudiantes para poder trascender la mirada

asistencialista. Cabe destacar que el proceso de enseñanza y aprendizaje es relacional y en este tipo de proceso las relaciones transitan situaciones que requieren de apoyos y ayudas específicas.

Los/as estudiantes en sus relatos manifiestan el hecho de “sentirse parte del liceo”. Este sentido de pertenencia se visualiza en la motivación que les genera al hacer referencia a “cómo es un día en el liceo” y en el interés que manifiestan por algunas asignaturas, que es remarcado y enfatizado en sus relatos por valoraciones como: “es un placer”, “es muy linda”, “la verdad que me encanta”, “es hermoso”, “súper bien”.

“Fue un placer estar en el liceo, fue una experiencia muy linda. También me gustó la experiencia con los compañeros, con los profesores, la dirección (...) Para mí fue una experiencia muy linda porque me encantó, me encantó la verdad” (estudiante).

Se vuelve imperante resaltar que se sienten parte de uno de los espacios sociales que históricamente les fue negado: el espacio educativo. Las experiencias de los/as estudiantes pasan, principalmente, por el vínculo con otros/as, por la compañía con otros/as. No es solamente el hecho de “estar”, “ir al liceo”, sino que se pone el foco en la posibilidad que el centro educativo brinda para “compartir” con adscriptos/as, tutoras, docentes y compañeros/as.

Asimismo, se destaca la fortaleza de los vínculos, “me llevo muy bien con todos mis compañeros, con los profesores, con la directora, con la tutora” y sus percepciones al respecto: “me quieren”. Esto permite dar cuenta de que el/la otro/a no solo percibe que estoy, sino que además manifiesta cariño, y es recíproco: “estoy contenta”, “me hacen bien”.

Se identifica una convivencia educativa, a la luz de estos relatos, que permite la habitabilidad del espacio escolar. Más allá de que el espacio escolar no está exento de conflictos, pues existen relaciones de poder y de dominación, es un espacio que permite ser habitable, donde los/as estudiantes se sienten acompañados/as en su proceso y tránsito educativo.

En este sentido, es importante destacar la relevancia de este proceso de socialización, “ameno”, “amigable”, “disfrutable”, pues hace a la continuidad y a la permanencia en el centro educativo y, por lo tanto, permite dar cuenta de uno de los aspectos centrales de la educación inclusiva.

Un espacio escolar que se habita con tranquilidad, sin mayores tensiones y con la satisfacción de construir relaciones en base al compañerismo y a la presencia de otros/as, donde sienten “alegría”, “comodidad”, “placer”, se “divierten”, disfrutan de socializar y compartir con otros/a que integran los diferentes espacios del centro educativo.

Resulta pertinente dar cuenta de que en ninguno de los relatos se identifica un tránsito negativo, una convivencia problemática ni la manifestación de expresiones vinculadas al hecho de sentirse “aburridos”, “tristes”, “disconformes”. Por el contrario, las expresiones y manifestaciones están orientadas al disfrute de la convivencia y de habitar el espacio educativo, lo que no significa que los obstáculos y barreras sean inexistentes.

Es posible sostener que la trayectoria de los centros educativos ha logrado alcanzar espacios escolares que se vuelven habitables y considerados como disfrutables por los/as propios/as estudiantes. Asimismo, los diferentes talleres de sensibilización y de concientización en torno a la temática y orientados a la comunidad educativa han tenido implicancias en la construcción de la convivencia educativa, identificada de forma positiva por quienes conforman el escenario educativo.

En este sentido, no solo se “comprenden” las situaciones y se “respetan” las diferencias, sino que además se visualiza el compañerismo y el apoyo continuo. Es evidente que este es un aspecto central que permite dar cuenta de la educación inclusiva. Ahora bien: ¿dónde se sitúa el proceso de aprendizaje y de enseñanza desde los relatos de los/as estudiantes en situación de discapacidad?

Si bien la mayoría de los/as estudiantes destaca las experiencias en los centros educativos por los vínculos con otros/as, algunos/as logran trascender la relevancia puesta en la socialización para considerar, también relevantes, los espacios de aprendizaje: “aprendemos muchas cosas y compartimos con compañeros”. Estos/as estudiantes destacan sus experiencias por el estudio y por la compañía de otros/as en el proceso de aprendizaje.

La experiencia está marcada por el proceso de aprendizaje que se da en el marco de las asignaturas y que está acompañado por sus compañeros/as: “trabajamos, interactuamos y

compartimos ideas”. Se destaca como “algo divertido” porque se “aprenden cosas nuevas”. El centro educativo como espacio de aprendizaje es “una experiencia muy linda”, es un lugar donde se tiene la oportunidad de participar en temas que son de interés propio y al mismo tiempo colectivo: “es cuestión de animarse”.

No obstante, unos/as pocos/as estudiantes traen, a través de sus relatos, tensiones manifestadas en el aula: “algunos me han ayudado más que otros, han estado más presentes que otros”. Se evidencia cierta dificultad para acompañar y orientar los procesos de enseñanza por parte de los/as docentes. Esto va en consonancia con los discursos de directores/as, tutoras e incluso de los/as propios/as docentes que manifiestan la existencia de docentes que generan cierta resistencia y barreras para el trabajo en aula con estudiantes en situación de discapacidad.

Si bien el proceso de aprendizaje se valora de manera positiva, no se identifica en la centralidad de los relatos. El lugar del aprendizaje en la mirada de estos/as estudiantes en situación de discapacidad se sitúa de forma periférica. Esto responde a aquellas miradas que refuerzan el imaginario social que sostiene que la educación para adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad es importante, principalmente, en tanto permite incorporar hábitos sociales y normas de convivencia.

La relevancia de la educación no radica en la implicancia directa que tiene con el mundo del trabajo, sino que más bien se centra en las habilidades para la convivencia social.

Finalmente, resulta pertinente destacar que, a través de los relatos, se reconoce y evidencia el lugar de privilegio en el que se encuentran estos/as estudiantes; un lugar de privilegio que es de hecho, en tanto se compara con una enorme mayoría que ni siquiera accede al nivel de enseñanza media.

En algunos/as incluso permea la idea del “merecimiento”, en tanto se está en el lugar de “beneficios y privilegios” y no desde un lugar de derechos. De hecho, el/la estudiante no se identifica en el lugar de educando como sujeto de derechos. Queda invisibilizado su lugar como educando, al tiempo que no hay lugar para considerar a la educación como derecho.

En este sentido, no se mencionan obstáculos, que de hecho transitan y tienen que enfrentar, porque los/as docentes y las tutoras así lo manifiestan. Tampoco se identifican dificultades para el acceso al conocimiento. Permea la naturalización de las barreras al aprendizaje en adolescentes que tienen un tránsito educativo de, al menos, diez años en la educación formal.

Las barreras se normalizan y las dificultades se vuelven parte intrínseca del escenario educativo para los/as estudiantes en situación de discapacidad. Sin embargo, dentro del entramado educativo y de los relatos de los/as propios/as estudiantes es posible visualizar miradas, prácticas y experiencias que, de manera incipiente, buscan romper y tensionar con las tradicionales formas de participar en el proceso educativo y de habitar el centro educativo.

La convivencia entre estudiantes en el espacio educativo

Los vínculos que emergen en la cotidianeidad se tejen y se tensionan en los centros educativos, y permiten identificar las maneras en las que se entrecruzan las relaciones sociales y la práctica escolar. En este escenario, se ponen en juego tanto las reglas del propio centro educativo como las normas y representaciones sociales que trascienden a la institución. Así, las formas que adquieren estos vínculos permiten un mayor conocimiento sobre los diferentes acuerdos, implícitos o explícitos, y sobre su interacción con el entorno. Esto resulta imprescindible para comprender los vínculos y los intercambios que se desprenden de la cotidianeidad y que orientan las diferentes formas de instrumentar el dispositivo Mandela en cada centro educativo. Interesa entonces colocar el foco en las relaciones interpersonales que tienen lugar en la cotidianeidad y en el espacio educativo.

En primer lugar, cabe destacar que se identifica “receptividad” desde la comunidad educativa (directores/as, tutoras, docentes, estudiantes) con respecto a la posibilidad de establecer relaciones e intercambios de diferente naturaleza con el/la otro/a.

Docentes, tutoras y directores/as destacan a los/as estudiantes por sus valores “humanos” y los/as reconocen como “muy solidarios”, “colaborativos”, “responsables”, “comprometidos”, “muy

humanos”. En este sentido, no solo “se comprenden” y “se respetan” las diferencias, sino que los/as estudiantes “se apoyan”, “se ayudan” y “trabajan en equipos”.

Un aspecto que se reitera tiene que ver con el apoyo, la ayuda, el soporte que es generado por el grupo hacia aquellos/as estudiantes que se identifican en situación de discapacidad: “el grupo se vuelca en pro de que ese alumno vaya para adelante y eso es una ayuda que no tiene precio”. El valor de esta ayuda ofrecida y generada entre pares adquiere un sentido especialmente reconocido y destacado por referentes adultos/as: “ellos se ayudan entre ellos, más que nosotros a ellos”, “los mismos pares son los que hacen maravillas con los vínculos”, “los adultos son peores, los chiquilines son mucho más receptivos”.

Desde las apreciaciones de los/as docentes, tutoras y directores/as no se identifican “resistencias”, “estigmatizaciones”, “discriminación” de parte de los/as estudiantes: los/as adolescentes “viven la diversidad con naturalidad”. Sin embargo, la cotidianeidad no está exenta de tensiones que obstaculizan la convivencia educativa. En este escenario, son los/as referentes adultos/as quienes ejercen dichas prácticas discriminatorias y reproducen resistencias a través de la estigmatización, principalmente los/as docentes: “los señalamientos se hacen desde los adultos, los propios docentes, en los chiquilines no pasa eso”.

“Los chiquilines tienen la capacidad de empatizar, de ser solidarios, de ser compañeros, no les cuesta, son compañeros de clase, hacen actividades juntos, son pares, no discriminan. Los que clasifican, rotulan y discriminan son los docentes” (exdirectora).

“Los gurises son los que menos discriminan, hacen más discriminación y clasificación los docentes, los adultos, que los chiquilines. Los compañeros los incluyen mucho mejor que un adulto, nosotros aprendemos permanentemente de los chiquilines” (tutora).

La segregación y la discriminación hacia los/as estudiantes en situación de discapacidad se identifican en los/as docentes: “la marginación y la discriminación está en el colectivo adulto, en

los docentes”. Ante este escenario, se identifican demandas que apuntan hacia una mayor información y formación en torno a temas vinculados a discapacidad y al trabajo en el aula en y para la diversidad.

El lugar de las familias en el proceso de educación inclusiva

Directores/as, tutoras y docentes enfatizan en la idea de que el proceso educativo no se circunscribe a los límites del centro educativo, sino que también tiene lugar en los diversos núcleos familiares: “para poder llevar adelante la educación inclusiva hay que tener una buena articulación con la familia y la comunidad”. Por este motivo, la relación entre el centro educativo y las familias es considerada fundamental para el acceso, el tránsito y la permanencia educativa de los/as estudiantes.

Cabe destacar que, en todos los centros educativos, se pone de manifiesto que “el vínculo con las familias fluye”. Desde el primer momento se procura “transmitir que la intención es acompañar y apoyar el tránsito educativo en el liceo” y en esta tarea el “apoyo de la familia es fundamental” para poder garantizar el acceso y la continuidad educativa.

Se identifica un primer momento de trabajo con los/as referentes familiares que se vuelve un hito en la relación, y es cuando se realiza el primer acercamiento a la familia, que coincide “cuando el estudiante recién ingresa al liceo”: “tienen tanto para decirnos”, “son los interlocutores privilegiados”. En esta etapa se trabaja en torno a motivaciones y dificultades, desde las percepciones de los/as referentes, con respecto a la llegada a un centro educativo de enseñanza media.

“Siempre están los miedos, los temores, todo lo nuevo que representa el liceo, está eso de si mi hijo encaja o no en el liceo. Ahí tenés que empezar a trabajar y fortalecer ciertas ideas que traen las familias, si el estudiante está acá en el liceo, tenemos la obligación de trabajar junto con él” (tutora).

Los encuentros con las familias facilitan y permiten promover la construcción del vínculo en base

a la comunicación generada por la “confianza” y la “seguridad”. En este proceso de construcción del vínculo se destaca la figura de la adscripta.

Incluso en algunas situaciones, trabajan en conjunto para promover los vínculos a través de la generación de “coordinaciones”, “conexiones”, “nexos” entre el centro educativo y las familias. Sobre esta misma línea, también se destacan los roles de psicólogo/a, psicopedagogo/a y trabajador/a social que, si bien no forman parte del núcleo estable y permanente del liceo, en los centros educativos que cuentan con estos/as profesionales se vuelven piezas clave.

Se trabaja a través del acompañamiento a las familias con el objetivo de superar “miedos” y “temores” en torno al liceo. De esta manera, una de las actividades propuestas es poner en conocimiento a las familias de los distintos espacios del centro educativo, los salones, el cuerpo docente, funcionarios/as no docentes, con el objetivo de “ubicarlos” dentro del liceo y brindarles la certeza de que “siempre van a tener gente para recibirlos”.

Se realizan entrevistas con referentes familiares de estudiantes que “traen” un “informe” o “diagnóstico médico” desde Primaria, así como con referentes familiares que “plantean que sus hijos tienen discapacidad”. Este encuentro se considera clave “para conocer un poco más al chiquilín, saber qué le gusta hacer, qué no le gusta hacer, qué dificultades ha tenido en la escuela”.

Se obtiene una “visión de el/la estudiante” que es importante para “orientar a el/la docente”: “los mejores que conocen a sus hijos son ellos”, siempre estamos intentando que nos ayuden, nos cuenten o nos digan lo que consideren que es importante para nuestro trabajo” (tutora). La información que pueda ofrecer la familia se considera fundamental para identificar “orientaciones” sobre la forma de trabajo para los/as docentes, información necesaria e imprescindible “para poder trabajar con el chiquilín, para ayudarlo y poder llegar a él de la mejor manera”: “si atrás del estudiante hay una familia presente, colaborativa, eso se nota en el vínculo y en la presencia del estudiante en el liceo” (directora).

Cabe destacar que el relacionamiento que se genera con referentes familiares funciona como vehículo para acompañar a estudiantes en situación de discapacidad y a otros/as que se

encuentren inmersos en situaciones familiares complejas, específicamente “si el chiquilín necesita algo” o en lo que concierne a tareas académicas.

Sin embargo, en algunas situaciones se identifica un “desinterés” y una “falta de comunicación” por parte de referentes familiares que hace casi inviable la posibilidad de construir el vínculo.

Dificultades y obstáculos en la instrumentación del dispositivo Mandela

Luego de haber analizado los discursos de los/as principales referentes de los centros educativos en los que se implementa el dispositivo Mandela, es posible identificar un conjunto de dificultades y barreras que obstaculizan su instrumentación tanto en el aula como en el centro educativo.

En primer lugar, entre las principales dificultades se visualiza el rol del equipo de dirección como vehículo facilitador o inhibidor en la implementación del dispositivo en los centros educativos. En estos contextos, se requiere que las direcciones se apropien de la propuesta del dispositivo: “la falta de apertura es muy angustiante, se visualiza la falta de un gestor de recursos, de una dirección clara que reconozca y estimule el trabajo de todos los docentes. Porque si no es un trabajo de todos es imposible hablar de educación” (tutora).

Sobre esta misma línea, se argumenta que, sin el respaldo y apoyo del equipo de dirección, la función de la tutora se ve resentida: “te pueden poner cincuenta horas, pero si la gestión no estimula el trabajo, ahí hay un gran debe”.

En lo que respecta al centro educativo, se identifican barreras materiales que la propia infraestructura del centro impone, y que obstaculiza la posibilidad de considerar accesible el entorno educativo. Asimismo, se enfatiza en la falta de equipos interdisciplinarios que contengan psicólogos/as, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales, que puedan colaborar con el trabajo que lleva adelante la tutora en los centros: “la falta de un equipo multidisciplinario en el liceo también es una carencia importante”.

En relación con los/as docentes, se identifican factores como “el multiempleo” y la “falta de

tiempo” como explicativos para señalar algunas de las dificultades al momento de dar forma al dispositivo en las aulas: “el multiempleo, la carrera de ir de un centro a otro, te cansa, te agota, va contra la educación inclusiva. En cambio, si

pensamos en cargos radicados en el liceo, podemos pensar en mejorar las prácticas” (docente).

La escasa posibilidad de mantener y acumular exclusividad de trabajo en un mismo centro es un problema estructural del sistema educativo que obstaculiza la instrumentación del dispositivo Mandela en los centros educativos.

A su vez, la falta de formación de los/as docentes es otra dificultad que se identifica tanto desde los/as propios/as docentes como desde el cuerpo directivo y las tutoras. Consideran que la formación en la temática ofrece herramientas para trabajar en la diversidad y habilita nuevas formas de instrumentar las prácticas educativas.

Sin embargo, la demanda no se satisface por varias razones, entre las que se encuentran la escasa oferta de cursos específicos y un sistema que no facilita la actualización profesional: “los espacios no están dados para los que se formaron, el sistema desestimula la formación permanente”.

La actualización profesional es obstaculizada porque no es reconocida por el sistema educativo, en tanto que no habilita ni promueve la formación de los/as docentes, quienes pierden el beneficio del presentismo al justificar días de licencia por estudio. Se presentan grandes restricciones para la formación, en un contexto donde aún no están dadas las condiciones que satisfagan las demandas actuales ni para que surja un reconocimiento a la actualización y formación profesional.

La posibilidad que brindan los cursos de formación trasciende no solo la transmisión de conocimientos y saberes para aplicar en el aula, sino que más bien permite crear espacios para “trabajar en las dinámicas propuestas y pensar juntos sobre las nuevas herramientas”. El diálogo y el intercambio de experiencias entre docentes es un elemento que se destaca en varias oportunidades y que se trae con fuerza al momento de identificar las dificultades.

Finalmente, cabe mencionar una de las dificultades que se presentaron en los discursos de referentes de la comunidad educativa: la resistencia que manifiestan algunos/as docentes para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad en sus aulas.

En este sentido, se evidencian docentes que “son muy resistentes a aplicar el dispositivo dentro de las aulas”. Basan sus afirmaciones en estigmas y estereotipos tradicionales mediante los cuales dibujan una imagen del estudiantado en situación de discapacidad que “no puede estudiar en el liceo”, consideran que “el liceo no es un espacio educativo para estos chiquilines” y, por lo tanto, “deberían estar en un liceo especial”, “en un centro especial”.

Sin embargo, otros/as docentes que acompañan y apoyan la propuesta educativa del dispositivo Mandela exponen como contrargumento que “si sos docente estás formado” para trabajar ante cualquier situación. Se evidencia, una vez más, la tensión que genera la coexistencia de enfoques en torno a la educación y a la discapacidad en los/as referentes que constituyen los centros educativos.

Potencialidades del dispositivo

La llegada del dispositivo Mandela se considera como una oportunidad para materializar la educación inclusiva en la enseñanza secundaria. Una de las potencialidades de esta estrategia es el acompañamiento de la tutora hacia docentes y estudiantes, “los profesores escuchan, vienen, preguntan”, al tiempo que los estudiantes “se sienten parte del liceo”, pues generó transformaciones en torno a las miradas y prácticas sobre educación y discapacidad.

Sin embargo, en sus luces y en sus sombras, los procesos que ha atravesado el dispositivo Mandela a través de estos primeros años de instrumentación han estado directamente relacionados con el rol y la función de la tutora en cada centro educativo.

En este escenario, el rol de la tutora se identifica como una de las grandes potencialidades, considerado como vehículo para lograr avances hacia la educación inclusiva. La figura de la tutora “marca una diferencia muy importante”, pues tiene espacios desde los cuales les permiten

construir vínculos desde la cercanía con los/as estudiantes: “es una forma de estar más cerca”.

En este sentido es que los/as docentes resaltan su relevancia para el tránsito en la cotidianidad escolar y la permanencia en el sistema educativo: “los docentes no tenemos el tiempo para poder generar el acompañamiento y el sostén que significa la tutora para los estudiantes”.

Las tutoras, por su parte, destacan el diálogo fluido, permanente y horizontal con los equipos de referencia centrales ubicados en Montevideo (Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa —DPEE—, Departamento Integral del Estudiante —DIE—, Centro de Recursos para Estudiantes Sordos —CERESO—, [Centro de Recursos para estudiantes con discapacidad visual](#) —CeR—), y resaltan en particular la “excelente disposición” y el “muy buen diálogo” con la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa.

Desde DPPE no solo se “acompaña”, “orienta” y “apoya”, sino que además responde ante demandas puntuales y emergentes, “está cada vez que se necesita”, “ha estado siempre que se ha necesitado”. Esta sinergia se resalta en cada uno de los discursos, tanto de directores/as como de tutoras y docentes. En este sentido, las tutoras resaltan la generación de un espacio donde las tutoras del dispositivo Mandela se encuentran en “continua comunicación”, habilitando y promoviendo espacios de intercambio de experiencias de trabajo que son altamente destacados.

Pero, a su vez, este espacio actúa de sostén y contención ante situaciones que atraviesan las tutoras, generando instancias de cuidado especialmente valoradas por ellas.

Otro de los aspectos está relacionado con la posibilidad que el dispositivo Mandela habilita en cuanto al trabajo en redes, articulado y coordinado con diferentes referentes de los centros educativos. El “compromiso” y la “voluntad de trabajo” de los/as docentes en adoptar la propuesta del dispositivo Mandela se ve fortalecido por los espacios de diálogo y de intercambio entre docentes y tutora que el propio dispositivo fomenta, al tiempo que promueve “relaciones con otras instituciones para poder mejorar la práctica docente”.

Asimismo, se valora de forma positiva que los/as docentes estén “orientados/as” y “apoyados/as” por la tutora, pues la “incertidumbre” y la “desprotección” eran sensaciones compartidas por

los/as docentes antes de la llegada del dispositivo. De esta manera, “la información fluye bastante” por parte de la tutora hacia los/as docentes, que procura orientar hacia “búsquedas de estrategias de trabajo”.

Sin embargo, en la mayoría de las situaciones, las propuestas pedagógicas son resultado de un largo proceso de “ensayo y error”, de “ir probando técnicas y trabajos para ver qué es lo que funciona”. En este andar, el intercambio entre los/as propios/as docentes también es un aspecto que se destaca. Los/as docentes se acercan unos/as a otros/as para socializar, compartir, intercambiar sus experiencias en las aulas. El dispositivo Mandela genera entonces “un desafío constante que nos hace ver las fortalezas del trabajo en el equipo”. El trabajo en equipo se destaca por encima de los esfuerzos individuales y en solitario de los/as docentes en sus aulas.

La apropiación de la temática por parte de los/as referentes de los centros educativos se considera otro de los grandes potenciales. La instrumentación del dispositivo Mandela ha generado un conjunto de sensibilizaciones que han tenido un rol fundamental en el acercamiento a la temática.

No obstante, se enfatiza en la necesidad de trascender las sensibilizaciones para poder incorporar los nuevos abordajes en las prácticas de aula: “si no contamos con docentes sensibilizados y con prácticas que apuesten a la inclusión es como que nos quedamos en ese punto de partida de sensibilización, pero no logramos avanzar” (docente).

Sobre esta línea, se destaca el mayor acceso a cursos de formación y de actualización profesional. Estas instancias de formación docente han sido consideradas por el colectivo docente, desde el momento inicial, como una oportunidad para acceder a herramientas que estén en concordancia con el enfoque teórico y metodológico de la educación inclusiva.

La falta de formación y de información en la temática es una de las grandes dificultades, señaladas anteriormente, que el cuerpo docente debe enfrentar. Se identifica una demanda latente en cuanto a la formación docente. En este sentido, el dispositivo Mandela habilita el acceso a ciertos seminarios, cursos y capacitaciones: “las instancias de formación te abren a un mundo que, por lo menos yo, no conocía y que ha sido fundamental para enriquecerme como docente”. A su vez,

es un “aprendizaje que se colectiviza” porque no queda únicamente en el docente, sino que más bien es una apropiación colectiva, institucional.

Asimismo, se identifican “grandes cambios” en la vida escolar de los/as estudiantes a partir de la llegada del dispositivo Mandela. Entre ellos se destaca “el ejercicio de aprender a aprender” como uno de los cambios “visible”. Esto implica que los/as estudiantes han incorporado, por ejemplo, estrategias para organizar sus tiempos en función de las demandas de cada una de las asignaturas, de modo que “ahora pueden organizar sus trabajos solos, saben por dónde empezar y cómo continuar”.

Además, se han interiorizado en las diferentes formas de estudio y sus respectivas técnicas, de forma tal que identifican “cómo estudiar”, esto es, si prefieren hacer un esquema conceptual o un resumen o bien leer del resumen de un/a compañero/a. Al tiempo que no solo identifican las dificultades para el acceso al conocimiento, sino que además “ahora conocen qué tipo de preguntas tienen que hacer para saber”. “Aprender a aprender” se considera un hito en el tránsito educativo de los/as estudiantes.

Con respecto a los/as estudiantes en situación de discapacidad, se identifica un proceso de apropiación del lugar, un sentido de pertenencia al centro educativo que ha sido fomentado y consolidado por el rol que ha desempeñado la tutora: “el acompañamiento, el estar, el apoyo a los estudiantes se nota y los gurises lo toman como su espacio, hay un sentido de pertenencia”.

Este acompañamiento ha permitido “sacar del anonimato” a estos/as estudiantes que antes “pasaban desapercibidos”, habilitando espacios para el logro de su autonomía, así como apoyando la permanencia y la culminación del ciclo educativo.

Se coloca énfasis en el hecho de que aún se está ante “un proceso de formación, de acompañamiento” y se resalta el dinamismo que exige este tipo de trabajo, que lejos de considerarse una actividad con un principio y un fin delimitado, forma parte de unas prácticas que están en permanente movimiento.

Es precisamente este proceso de intercambio, de formación y de acompañamiento lo que ha

permitido incorporar cambios en las modalidades de trabajo pedagógicas y didácticas. Estos movimientos dentro de los centros educativos, como la generación de instancias de diálogo y de intercambio entre docentes, y las transformaciones, como la instrumentación en el aula del Diseño Universal de Aprendizaje, han sido posibles debido al rol central que ha desempeñado la tutora.

La tutora no solo ha promovido instancias de encuentros entre docentes para socializar y compartir experiencias prácticas, promoviendo el diálogo entre docentes, sino que además ha sido soporte y contención de docentes y estudiantes en este proceso. Se vuelve necesario revelar que, en la medida en que el dispositivo depende casi exclusivamente del rol de la tutora para su instrumentación, sus procesos y resultados continuarán siendo frágiles, debilitados y precarios.

Reflexiones finales: En busca de posibilidades para su ampliación

El trabajo tuvo como objetivo conocer y analizar la instrumentación del dispositivo Mandela en los ocho centros educativos del país. El abordaje se realizó desde un enfoque cualitativo, desde el cual se llevaron a cabo entrevistas a referentes de cada centro educativo y se desarrollaron dinámicas creativas con estudiantes en situación de discapacidad. Del análisis de los discursos de directores/as, docentes y tutoras, así como de las experiencias cotidianas revividas de los/as estudiantes a través de sus relatos, es posible concluir las siguientes reflexiones.

En primer lugar, se puede sostener que, tanto en los discursos de directores/as como en los/as de docentes, prevalecen nociones y abordajes en torno a la educación que responden a un enfoque *tradicional*. En este sentido, se adhieren a propuestas educativas diferenciadas para atender las singularidades y compensar aquello que “falta” en el/la estudiante. Se coloca en el/la estudiante la responsabilidad de afrontar su propio tránsito educativo, teniendo que superar barreras y obstáculos que responden más a desigualdades estructurales que a decisiones individuales.

Sin embargo, es desde el discurso de las tutoras desde donde se ponen en tensión, principalmente, estas miradas en torno a la educación y se identifica, en la mayoría, una

perspectiva que se aproxima a lo que algunos/as autores/as denominan como *educación emancipadora*.

No obstante, se identifican nociones que buscan igualar a través de la eliminación de las diferencias entre los/as estudiantes. Es decir, se reconoce la diversidad como un valor intrínseco del estudiantado. No obstante, la forma de trabajar en la diversidad es colocando el énfasis en la homogeneización, “apagando”, “borrando”, “silenciando” las singularidades.

Con respecto a las representaciones en torno a la discapacidad, se identifica una prevalencia del modelo biologicista e individual. En los discursos, principalmente, de directores/as y docentes, se coloca el foco en lo que le “falta” a el/la estudiante, en su “enfermedad”, en su “problema”, en su “deficiencia”. Se desconocen los condicionantes y determinantes de la propia estructura social que colocan a las personas en situación de discapacidad en dicha situación. El hecho de centrar la atención sobre la deficiencia invisibiliza las características situacionales, contextuales y relacionales que la producen.

Pese a ello, se visualizan algunos/as docentes que ofrecen señales indicadoras de miradas con una perspectiva social de la discapacidad. En este sentido, son los discursos de las tutoras las que adhieren, en su mayoría, al enfoque social de la discapacidad, trascendiendo lo individual y lo biológico para recuperar el contexto como factor explicativo de la discapacidad.

Las tutoras reconocen las barreras que los espacios sociales y, principalmente, los espacios educativos despliegan hacia los/as estudiantes en situación de discapacidad. Resulta pertinente destacar que, cuando los/as referentes educativos reproducen la mirada tradicional sobre la educación y la mirada biologicista de la discapacidad, se obstaculizan las posibilidades de materializar la educación inclusiva.

Sobre la instrumentación del dispositivo Mandela, es necesario destacar que en cada uno de los centros educativos se identifican trayectorias y procesos de educación inclusiva. En este contexto, el dispositivo aterriza en los centros educativos y se transforma inmediatamente en un reconocimiento a la trayectoria y a los antecedentes de estos ocho centros.

Con respecto a la forma que adquiere en cada centro, es posible identificar dos tipos de implementación: por un lado, aquellos en los que la instrumentación se realiza a través de las tutoras, quienes se convierten en una pieza clave para el posterior desarrollo del dispositivo; por otro lado, aquellos que instrumentan el dispositivo a través de proyectos implementados mediante duplas y ternas de asignaturas, en los que la figura de la tutora aparece con fuerza en la elaboración y puesta en marcha de los proyectos, y se trabaja de manera conjunta con los/as docentes. Más allá de las diversas formas que adquiere la instrumentación, es posible sostener que la llegada del dispositivo Mandela se considera un potencial recurso, un articulador y parte fundamental del proceso de inclusión que cada centro ha iniciado.

Con respecto a la instrumentación del dispositivo Mandela en el aula, es posible distinguir a los/as docentes en tres grupos. En un primer grupo se encuentran aquellos/as docentes que manifiestan cierta resistencia a la incorporación del dispositivo en el aula. Sus miradas se sostienen sobre un enfoque tradicional de educación, por lo que su trabajo en aula se despliega en función de un estudiantado considerado homogéneo.

En un segundo grupo se distinguen docentes que, de forma paulatina, han ido incorporando nuevas formas de enseñanza. Son docentes que manifiestan el interés por trabajar considerando la diversidad del estudiantado, pero, según sus discursos, carecen de las herramientas formativas para hacer del aula un espacio inclusivo. En este sentido, si bien se destaca el diálogo permanente y colaborativo con la tutora, las actividades propuestas se elaboran atendiendo las singularidades de los/as estudiantes en situación de discapacidad.

Finalmente, en un tercer grupo se encuentran aquellos/as docentes que acompañan la propuesta del dispositivo y presentan una mirada que tiende hacia la educación inclusiva. Estos/as docentes, en general, incorporan el DUA en su práctica, al tiempo que procuran llevar adelante abordajes de temas por proyectos a través de la realización de duplas o ternas pedagógicas. Este grupo de docentes se destaca por su capacitación y formación sobre la educación inclusiva.

Ante este escenario de instrumentación dispar, los/as docentes transitan y experimentan incertidumbres, temores y ansiedades al momento de trabajar en torno a nuevos saberes y en

nuevos entornos. Esto se refuerza con ciertas contradicciones dentro de la institución —e incluso del sistema educativo— que exige educar en y para la diversidad sin tener las condiciones básicas (materiales pedagógicos accesibles, formación específica, aulas superpobladas). Esto repercute en una instrumentación poco clara del dispositivo, con fronteras vagamente delineadas y donde conviven representaciones y prácticas que responden a las diferentes miradas en torno a la educación: segregadora, integradora e inclusiva.

La llegada del dispositivo Mandela ha generado un reconocimiento a las actividades que se realizaban con anterioridad, principalmente por adscriptas, pero que eran invisibilizadas y escasamente consideradas. De este modo, la figura de la tutora se considera fundamental e imprescindible para instrumentar el dispositivo, al tiempo que adquiere valoraciones que la sitúan en un rol neurálgico. Ahora bien, se vuelve necesario revelar que, en la medida en que el dispositivo depende casi exclusivamente del rol de la tutora para su instrumentación, sus procesos y resultados continuarán siendo frágiles, debilitados y precarios.

La tarea de la tutora, ahora reconocida y visibilizada, permite aumentar su implicancia en los procesos de inclusión desarrollados por los centros educativos. En este sentido, que estas tutoras sean docentes con trayectoria y conocimiento del centro educativo posibilita el desarrollo de su función sin la necesidad de disponer de un tiempo específico para estar generando el vínculo.

De este modo, las tareas comienzan a implementarse en base a una relación preexistente de confianza y de seguridad. Este vínculo construido en base a la confianza habilita espacios de escucha colaborativos entre tutora y estudiantes, que trascienden el apoyo académico y funcionan de nexo directo para el trabajo pedagógico de los/as docentes.

El dispositivo Mandela sobresale por la particularidad de llevar adelante un acompañamiento tanto para estudiantes como para docentes. El aspecto vincular aparece con fuerza y se coloca con énfasis en la importancia del vínculo, que se caracteriza por la cercanía, el diálogo fluido y la confianza. Si bien la relación entre tutora y docentes adquiere diversas formas, se distinguen, principalmente, dos tipos de vínculos: la tutora desempeñando su función dentro del aula o la tutora trabajando con el estudiante luego del aula.

Si el trabajo se centra en el aula, se evidencia un mayor aporte porque se puede trabajar al mismo tiempo tanto con el/la docente como con el/la estudiante. El trabajo de las tutoras se orienta a impulsar y promover consignas elaboradas y diseñadas bajo el DUA.

En aquellos casos en que la tutora se desarrolla fuera del aula, el trabajo se centra en orientar y apoyar al/a la estudiante con respecto a los contenidos abordados en el aula, lo que implica, en la mayoría de las ocasiones, una adecuación de la consigna en función de la singularidad de cada estudiante.

Sea una u otra forma de trabajo, lo que interesa es poder acceder a la planificación de cada docente para poder intercambiar sobre las actividades y consignas propuestas, así como también sobre diferentes formatos de evaluación.

Pese a los aspectos destacables, se identifica la necesidad de fortalecer su función y de apoyar con mayor carga horaria para sostener el acompañamiento. Asimismo, se destaca la necesidad de generar espacios de socialización de experiencias entre tutoras, así como una mayor legitimidad en el centro educativo y en el sistema educativo en general.

Son elementos que se encuentran íntimamente entrelazados: de un lado, la escasez de espacios para el diálogo, la articulación y el intercambio de prácticas; del otro lado, un reconocimiento que aún no es suficiente para lograr la legitimidad de todos los actores educativos.

Si se coloca el foco en los/as estudiantes en situación de discapacidad, sus experiencias se destacan, fundamentalmente, por el vínculo con otros/as en el espacio educativo, siendo este uno de los espacios que históricamente les ha sido negado. Se destaca la fortaleza de los vínculos y se evidencia, a la luz de estos relatos, una convivencia educativa que permite la habitabilidad del espacio liceal de forma armoniosa y un lugar donde los/as estudiantes se sienten acompañados/as en su proceso y tránsito educativo.

Resulta pertinente dar cuenta de que en ninguno de los relatos se identifica una convivencia problemática o un tránsito educativo con tensiones. Esto no significa que los obstáculos y barreras sean inexistentes: de hecho, los transitan y los enfrentan.

Se identifica la naturalización de las barreras al aprendizaje en adolescentes que tienen un tránsito educativo de, al menos, diez años en la educación formal. Las barreras se normalizan y las dificultades se vuelven parte intrínseca del escenario educativo, tanto para estudiantes en situación de discapacidad como para equipos de dirección y docentes.

Si bien algunos/as estudiantes consideran los espacios de aprendizaje como relevantes, no se identifica en la centralidad de sus relatos. El lugar del aprendizaje, en la mirada de estos/as estudiantes en situación de discapacidad, se sitúa de forma periférica. Esto responde a aquellas miradas que refuerzan el imaginario social de que la educación para adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad es importante, principalmente, en tanto permite incorporar hábitos sociales y normas de convivencia. La relevancia de la educación no radica en la implicancia directa que tiene con el mundo del trabajo, sino que más bien se centra en las habilidades para la convivencia social.

Sobre esta línea, interesa comprender los vínculos y los intercambios que se desprenden de la cotidianeidad educativa, que tejen y tensionan la instrumentación del dispositivo Mandela. En este sentido, es posible sostener que los/as adolescentes viven la diversidad con naturalidad, reconocen las singularidades al tiempo que se muestran dispuestos a colaborar y tender puentes colaborativos entre unos/as y otros/as. Sin embargo, la cotidianeidad no está exenta de tensiones que obstaculizan la convivencia educativa.

En este escenario, son los/as referentes adultos/as quienes ejercen de forma naturalizada prácticas discriminatorias y reproducen resistencias a través de la estigmatización, principalmente los/as docentes.

Por otra parte, la relación entre el centro educativo y las familias es considerada fundamental para el acceso, el tránsito y la permanencia educativa de los/as estudiantes. El proceso educativo no se circunscribe a los límites del centro, de modo que los arreglos familiares adquieren especial relevancia en este escenario. En este sentido, se destaca, en todos los centros educativos, el vínculo fluido y el intercambio sostenido con los referentes familiares.

Sobre los obstáculos identificados para la instrumentación del dispositivo Mandela, se los puede clasificar en dos tipos: uno que refiere a los equipos y recursos humanos de los centros educativos, entre los que destacan dificultades subjetivas; y otro asociado a dificultades objetivas propias de los centros educativos. Estos dos tipos de obstáculos se relacionan íntima y consecuentemente con problemáticas estructurales del sistema educativo.

Se presentan a continuación:

- a) El rol del equipo de dirección como vehículo facilitador o inhibidor en la implementación del dispositivo en los centros educativos. En estos contextos, se requiere que las direcciones se apropien de la propuesta del dispositivo.
- b) Las barreras materiales que la propia infraestructura del centro educativo impone, y que obstaculiza la posibilidad de considerar accesible el entorno educativo.
- c) La falta de equipos interdisciplinarios que puedan colaborar con el trabajo que lleva adelante la tutora en los centros.
- d) La resistencia de algunos/as docentes para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad en sus aulas.
- e) Los factores como el multiempleo y la falta de tiempo como explicativos para señalar algunas de las dificultades al momento de dar forma al dispositivo en las aulas.
- f) Las condiciones laborales de docentes que no facilitan y desestimulan la actualización profesional, y que se convierten en grandes restricciones para la formación.
- g) La falta de formación en temáticas como educación inclusiva y discapacidad.
- h) Mayores espacios de diálogo y de intercambio en torno a experiencias entre docentes.

Con respecto a las potencialidades que el dispositivo significa para directores/as, docentes y tutoras, se presentan las siguientes:

- a) Una oportunidad para materializar la educación inclusiva en la enseñanza secundaria.
- b) El rol de la tutora como vehículo para lograr avances hacia la educación inclusiva.
- c) La apropiación de la temática por parte de los/as referentes de los centros educativos.
- d) El acompañamiento de la tutora hacia docentes y estudiantes.
- e) El diálogo fluido, permanente y horizontal con los equipos de referencia centrales ubicados en Montevideo, particularmente con la DPEE.
- f) La habilitación del trabajo en redes, articulado y coordinado con diferentes referentes de los centros educativos.
- g) Las transformaciones pedagógicas y didácticas en las modalidades de trabajo.
- h) El ejercicio de “aprender a aprender” como uno de los grandes cambios en la vida educativa de estudiantes en situación de discapacidad.
- i) La apropiación del espacio educativo y el sentido de pertenencia al centro educativo por estudiantes en situación de discapacidad.

Para culminar, se vuelve relevante resaltar que los/as referentes de los centros educativos en los que se despliega el dispositivo Mandela manifiestan la necesidad imperante de replicar y ampliar la cobertura del dispositivo. Sin embargo, reconocen la existencia de ciertos aspectos que deberían modificarse, considerando tanto los obstáculos como las potencialidades que presenta el dispositivo.

En primer lugar, se plantea como necesaria la creación de un Equipo Mandela, con base en el

centro educativo, constituido por tutoras que accedan a una mayor carga horaria y por profesionales capacitados/as en la temática.

Con relación a la carga horaria de las tutoras, se coloca el énfasis en la necesidad de su aumento, que actualmente son diez horas semanales, dado el rol medular en la instrumentación del dispositivo.

En cuanto a la necesidad de contar con profesionales capacitados/as en la temática, es necesario contar con equipos técnicos que trasciendan y generen transformaciones que calen hondo dentro de las dinámicas tradicionalmente instauradas, ya que fortalecerían el trabajo y consolidarían las dinámicas que actualmente se están transitando, orientadas hacia la educación inclusiva.

Entre otros aspectos que se mencionan, están los vinculados a problemas estructurales del sistema educativo. Uno de ellos está relacionado al multiempleo de los/as docentes. En este sentido, sería muy favorable que se generaran estrategias desde ANEP y, concretamente desde cada centro educativo, que estimularan la acumulación de horas de los/as docentes en un mismo centro.

De esta manera, al disminuir la alta movilidad, se podría potenciar el trabajo colectivo en cada espacio educativo. Sobre esta línea también se menciona el trabajo con grupos más reducidos para tener la proximidad que habilita la generación de vínculos cercanos con los/as estudiantes.

Ante la posible replicabilidad del dispositivo Mandela, los/as referentes de los centros educativos manifiestan un interés por participar en el diseño de estas propuestas. Al momento de ampliar la instrumentación a otros centros educativos, se visualiza como una potencial herramienta que sean los/as propios/as referentes de la comunidad educativa quienes lleven la propuesta y contribuyan a su implementación, sin descuidar el aporte fundamental que han significado para estos centros los equipos centrales de referencia como el DPPE.

Este tipo de trabajo de articulación en red y en territorio habilitaría a la construcción de diálogos e intercambios de experiencias en el marco de la instrumentación del dispositivo.

Otro aspecto que se entiende clave al momento de ampliar el dispositivo Mandela, vinculado al punto anteriormente desarrollado, tiene que ver con la habilitación de diferentes instancias de sensibilización de la temática de educación inclusiva y de discapacidad a toda la comunidad educativa, desde equipos de dirección hasta estudiantes.

Si la sensibilización es una de las primeras acciones a trabajar, se identifica luego la necesidad de diversas instancias de formación docente y actualización profesional. Es fundamental contar con herramientas que articulen nociones teóricas y también prácticas de trabajo en aula. Sin embargo, no alcanza con ofrecer instancias de formación si no hay espacios de reconocimiento, simbólico y material, de esa formación.

Finalmente, cabe destacar que el dispositivo Mandela debería entenderse como una estrategia “puente”, que permita instaurar nuevas miradas y abordajes en torno a la educación, sin perder de vista el horizonte trazado por la educación inclusiva que procura reconocer la diversidad del estudiantado al tiempo que se respeten y potencien sus singularidades.

A partir de lo antedicho, se torna necesario e importante poder reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿De qué manera se pueden realizar propuestas de educación inclusiva en contextos educativos donde coexisten distintas miradas sobre educación y discapacidad? ¿Cómo trascender las prácticas de homogeneización educativa? ¿De qué manera transformar discursos y prácticas que, embanderadas bajo la educación inclusiva, tienden a silenciar las diversidades? ¿Cómo generar espacios educativos más habitables? ¿Dónde se habilita el espacio para el espíritu crítico del/la estudiante? ¿Y los espacios de participación entre pares? ¿De qué manera los/as estudiantes transitan por la educación inclusiva? ¿Qué lugar hay para las rupturas? ¿De qué forma los/as estudiantes en situación de discapacidad pueden dejar de tener un lugar satelital en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Referencias bibliográficas

Angulo, S., Díaz, Sh., Míguez, MN. (2015). *Infancia y discapacidad: Una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos*. Montevideo: Unicef.

Martinis, P., Míguez, MN., Viscardi, N., Cristóforo, A. (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: CSIC. Archivo: Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión.

Míguez, MN. (2020). Educación inclusiva en la Udelar. In: Míguez, MN., Ribas Ulbricht, V. (Coords). *Construcción de inclusión y accesibilidad a través de las TIC*. Montevideo: Udelar. pp. 19-31.

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

Míguez, MN. (2014). Inclusión e integración en la Educación Media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada. In: Fernández, T., Ríos, A. *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: CSIC. pp. 41-65.

Míguez, MN., Esperben, S. (2014). Educación Media y discapacidad en Uruguay: discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión? Santiago de Chile: *Revista Inclusiones*, Vol.1(3), pp. 6-32.

ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Rancière, J. (1987). *El maestro ignorante*. Francia: Editorial Fayard.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Caps. 1 y 3. Madrid: Síntesis,.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fases, métodos y técnicas. Cap. 5. Madrid: Síntesis.



OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos






Organização de Estados
Ibero-americanos



Doctor Luis Piera 1992, Piso 3.
Edificio Mercosur. 11200
Montevideo, Uruguay

Tel. +(598) 24182766 al 68

www.oei.int

-  Organización de Estados Iberoamericanos
-  OEIUruguay
-  OEIUruguay
-  OEIUruguay
-  Organización de Estados Iberoamericanos