

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

**La implementación del Protocolo de Actuación
para personas con discapacidad en los centros
educativos**

Carolina Quintero Pérez
Tutor: José Pablo Bentura

2019

Tabla de contenidos:

1. Introducción.....	1
Presentación del tema a estudiar.....	3
Objetivo General.....	7
Objetivos Específicos.....	7
Justificación.....	8
Antecedentes.....	10
Metodología.....	14
2. Capítulo 1: Deconstruyendo la mirada acerca de la discapacidad.....	16
3. Capítulo 2: Una mirada acerca de la educación inclusiva.....	27
4. Capítulo 3: Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.....	36
Reflexiones Finales.....	50
Bibliografía.....	54
Anexos.....	58

GLOSARIO DE SIGLAS

ANEP - Administración Nacional de Educación Primaria

BM - Banco Mundial

CAINFO - Centro de Archivos y Acceso a la información pública

CEIP - Consejo de Educación Inicial y Primaria

CES - Consejo de Educación Secundaria

CFE - Consejo de Formación en Educación

CODICEN - Consejo Directivo Central

FUAP - Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual

IM - Intendencia Montevideo

INEFOP - Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional

MEC - Ministerio de Educación y Cultura

MIDES - Ministerio de Desarrollo Social

OMS - Organización Mundial de la Salud

PIPD - Protección Integral de las Personas con Discapacidad

PRONADIS - Programa Nacional de Discapacidad

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

UTU - Consejo de Educación Técnico Profesional

RESUMEN

El cometido de este trabajo monográfico radica en explorar acerca de la implementación del Protocolo de actuación para la inclusión de las personas con discapacidad en los centros educativos, específicamente en la escuela N° 143 ubicada en la ciudad de Paso de los Toros, Departamento de Tacuarembó.

Para ello, se indagará los fundamentos que motivaron su creación y posterior implementación así como también las dificultades del mismo tomándose en cuenta las percepciones de los diferentes actores entrevistados dentro del ámbito educativo.

Palabras Claves: Discapacidad, Educación Inclusiva, Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye la Monografía Final de Grado, enmarcada dentro de las exigencias académicas para el egreso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Se tiene como objetivo general indagar acerca de la implementación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas comunes, específicamente en la escuela N° 143 ubicada en la ciudad de Paso de los Toros, Departamento de Tacuarembó.

La Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, que coordina la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), con varios representantes junto con diversos actores de la sociedad civil, presentaron dicho Protocolo, el cual se enmarca dentro de una mirada social de la discapacidad. En el mismo se diseña y desarrolla diversas estrategias de apoyo académico para las personas en situación de discapacidad en las escuelas comunes así como también la adecuación curricular, prácticas pedagógicas y didácticas, accesibilidad en instalaciones, mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo.

Los objetivos específicos que guían esta investigación consistieron en: describir la construcción teórica del concepto de discapacidad y su devenir histórico; indagar los fundamentos que motivaron a la creación y posterior implementación del Protocolo; dar cuenta de las percepciones que la Directora y las maestras de la escuela N° 143 ubicada en la ciudad de Paso de los Toros, Departamento de Tacuarembó tienen acerca del Protocolo y finalmente, explorar acerca de las dificultades que presenta la institución para promover dicha inclusión educativa.

La elección de la temática, desde un punto de vista personal, surge a partir de una experiencia particular al trabajar en el Centro de Medio Camino destinado al tratamiento y rehabilitación de niños, niñas y adolescentes (CE.NA.DIS), que padecen trastornos mentales complejos. A partir de ello, en el interactuar cotidiano con los mismos se percibió la dificultad que el sistema educativo impone en cuanto a su acceso a los diversos centros de estudio. A nivel académico, el interés surge por la escasez de estudios específicos sobre la temática abordada en ésta monografía. No obstante, existen

algunos estudios como el recientemente realizado por la Licenciada en Trabajo Social, Natalí Pérez Brink. La misma abordó su monografía final de grado titulada “*¿Udelar inclusiva? Una mirada desde el cotidiano de los y las estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de la República*”, la discapacidad y su vinculación con el ámbito educativo.

Para el abordaje del tema de investigación aquí planteado, se consideró pertinente su tratamiento desde un enfoque cualitativo, utilizando como técnica de investigación la entrevista; la cual es importante dadas las posibilidades que permite en cuanto a la obtención de información. Las mismas se realizaron por un lado, a la Directora y a dos maestras de la escuela N° 143 de la ciudad de Paso de los Toros, Tacuarembó. Por otro lado, también se entrevistó al Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, que coordina la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) Jorge Méndez, también Licenciado en Filosofía, especializado en políticas y gestión de la educación.

La monografía se estructura en base a tres capítulos. En el primero de ellos, se realiza un breve recorrido histórico acerca de las diversas concepciones y miradas de la discapacidad, así como también los paradigmas hegemónicos presentes en los diferentes tiempos hasta llegar a la actualidad.

En el segundo capítulo se aborda el concepto de educación inclusiva y más específicamente el tratamiento que se ha realizado en nuestro país en relación a este tema.

Finalmente, en el tercer capítulo se profundiza sobre el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas comunes y sus implicancias a partir de los aportes realizados por los diferentes actores entrevistados.

Por último, se expondrán las principales reflexiones finales a las cuales se ha arribado luego de abordar en profundidad la temática aquí planteada, se presentará nuevas y posibles líneas de indagación a futuro así como también se hará hincapié en las debilidades y fortalezas que se presentaron al momento de realizar dicha monografía.

PRESENTACIÓN

En la presente monografía se pretende estudiar el abordaje de la discapacidad en el ámbito educativo a partir de la implementación en el año 2017 del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos de nuestro país.

Las personas en situación de discapacidad en cierta medida presentan una mayor vulnerabilidad de acuerdo a la limitación que presentan requiriendo por tanto como todos los individuos un abordaje que responda a sus necesidades. Es por tal motivo, que la normativa uruguaya adopta algunos elementos de la regulación internacional actual principalmente de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) la cual plantea que la discapacidad

es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p.2).

Por tal motivo, se puede considerar que la discapacidad no radica únicamente en las limitaciones físicas o mentales que posee el individuo, sino que también existen “barreras sociales” que al interactuar con estos factores hacen que la persona no pueda integrarse en diversas áreas en igualdad de condiciones con los demás individuos.

Las diversas formas de abordar a la discapacidad han ido variando en función del contexto socio histórico en que nos encontremos, entre ellas, se encuentra el modelo médico rehabilitador de la discapacidad el cual fue durante mucho tiempo considerado una de las formas por excelencia de abordar el tema. En este modelo, se considera a la discapacidad como una limitación individual producida por una afección física o mental, marcando un cambio con las concepciones anteriores que se tenían sobre el origen de la misma. En este modelo, las causas de la discapacidad no son religiosas como se creía en épocas pasadas, sino que el mismo promueve una explicación racional y científica. Las personas con discapacidad ya no son más consideradas inútiles con respecto a las necesidades que presenta la comunidad, sino que por el contrario se piensa que las mismas tienen algo valioso para aportar a la sociedad.

Al mismo tiempo, siendo las causas de la discapacidad abordadas desde lo científico, estas empiezan a ser consideradas como modificables, como una enfermedad, fruto de diferentes causas naturales y biológicas, lo que se traduce en la posibilidad de mejoramiento de la calidad de vida de las personas afectadas. Como resultado de los avances científicos y tratamientos médicos, gran parte de las personas en situación de discapacidad sobreviven o tienen una mayor probabilidad de supervivencia. Al buscarse en este modelo la rehabilitación, la educación especial se convierte en una herramienta ineludible.

Dicho modelo produce un cambio en el abordaje de la discapacidad basándose en una actitud paternalista, centrada en la persona y especialmente en sus deficiencias. Este modelo cuestiona que las posibilidades de integración se encuentren disminuidas como consecuencia de la diversidad funcional sin reparar en las causas o factores sociales. Desde esta perspectiva, la persona es concebida como alguien desviado de un estándar de lo considerado normal conceptualizando a la discapacidad como una enfermedad modificable que debe ser curada. La discapacidad según este modelo es reflejada en el cuerpo del sujeto, no teniendo el mismo protagonismo en las decisiones que lo involucran. Su sujeto deviene en un objeto de asistencia de la industria médica.¹

Por otro lado, surge una nueva mirada de la discapacidad basada en el modelo social. La misma se sitúa a finales de la década de los años setenta del Siglo XX, en Estados Unidos, con los movimientos de vida independiente, gracias a las luchas reivindicativas de estos por querer que sus derechos sean reconocidos. Este junto con el modelo médico constituye las dos caras más frecuentes en cuanto al estudio y tratamiento de este tema. Palacios (2008) plantea que, en el mismo,

no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad [...] la utilización del término social en este caso pretende remarcar que las causas que originan la discapacidad no son individuales (de la persona afectada), sino sociales, por la manera en que se encuentra diseñada la sociedad. En donde además las propias personas con discapacidad asumieron que quienes mejor conocían las necesidades de las personas con discapacidad no eran los médicos o enfermeras, sino las propias personas con discapacidad. Y que el

¹Disponible en GEDIS: <https://www.facebook.com/1045843892145428/videos/2052018738194600/>

mayor deseo de estas personas era estar integradas en sus comunidades. De este modo, se establecían algunos de los nuevos principios que les iban a guiar: independencia, autosuficiencia, transversalidad —y sobre todo— la discapacidad como un problema social. (p.113).

Los modelos de abordaje de la discapacidad dan cuenta de la coyuntura y reflejan un sentir propio de cada proceso histórico, por tanto también están sujetos a cambios. Entre los debates actuales uruguayos aparece la interrogante sobre cómo abordar la discapacidad en el aula para lograr una educación inclusiva, cómo se implementa la misma a partir de la creación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, así como también si éstos últimos incluyen o excluyen, de qué manera lo hace, cuáles son las experiencias de los diferentes profesionales implicados en la temática y en qué condiciones se vela por los derechos educativos de dichas personas, qué recursos institucionales se aplican, entre otros.

Según el “Informe Mundial sobre la Discapacidad” elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM) (2011)

más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna discapacidad; correspondiendo alrededor del 15% de la población mundial. Casi 200 millones de personas experimentan dificultades en su funcionamiento. Esas dificultades son en consecuencia en parte a los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios como la educación. (p.5).

MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) y PRONADIS (Programa Nacional de Discapacidad) (2014) expresan que según el último Censo Nacional realizado en el año 2011 las personas en situación de discapacidad constituyen un 15,9 % de la población del territorio uruguayo. En aquella instancia además se constató que de 3.251.654 personas, 517.771 presentan algún tipo de discapacidad siendo los que tienen discapacidad severa 23.433 y 128.876 los que tienen una discapacidad moderada. Frente a esta elevada cifra es que se vuelve relevante su estudio ya que el no acceso a la educación por parte de las personas en situación de discapacidad constituye un problema social afectando ello tanto su desarrollo individual como su calidad de vida, atentando contra un derecho fundamental como lo es la educación.

Puntualmente desde el ámbito educativo, la educación inclusiva no consta solamente en integrar al estudiante en situación de discapacidad a la institución, sino que también pretende brindar los recursos necesarios, para promover el sentirse parte de un grupo social, en el cual pueda participar en igualdad de condiciones y oportunidades en comparación con aquellos que no poseen discapacidad, la educación inclusiva

debe brindar apoyo a la población de estudiantes más vulnerables ya sea por razones culturales, sociales, económicas o por su condición de discapacidad. Considerar la diversidad como parte de lo humano conduce a pensar en una educación en y para la diversidad, esta concepción de educación debe constituir el centro de la política educativa y el Estado deberá garantizar los recursos necesarios para su implementación. (Viera y Zeballos, 2014, p. 237).

Según estos autores la inclusión no es posible si existe un sistema educativo segregado el cual no garantice el acceso y desarrollo educativo de las personas en situación de discapacidad. Sin embargo, celebrando los avances de las políticas educativas, no podemos dejar de reconocer la complejidad atravesada por esta realidad social. Por este y otros motivos mencionados anteriormente surge el interés por estudiar la implementación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos realizado desde el Ministerio de Educación y Cultura. Dicho Protocolo pretende dejar de lado (en aquellos casos que se pueda), la educación de las/os niñas/os en situación de discapacidad matriculadas/os en escuelas especiales para dar paso a su inclusión en las escuelas comunes. Ello sería posible teniendo en cuenta entre otros motivos la accesibilidad física y comunicacional del centro educativo mediante la adecuación de los medios, materiales, espacios físicos y dispositivos pedagógicos, los cuales permitan minimizar las barreras al aprendizaje garantizando la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad.

Desde el año 2005 en Uruguay, por primera vez en el marco de un gobierno de izquierda se ha venido implementando y modificando las estrategias para promover la inclusión educativa desde una perspectiva de derechos y en especial la focalizada hacia las personas en situación de discapacidad. En relación a ello, Míguez (2012) expresa que “[...] ha sido preocupación de los gobiernos progresistas la construcción de democracias participativas, inclusivas y equitativas [...] constituyendo los sectores sociales más vulnerados el centro de atención de planes de inclusión y equidad”. (p.14).

Es por tal motivo que el abordaje de las estrategias para promover la inclusión educativa desde una perspectiva de derechos y más específicamente la implementación a partir del año 2017 del Protocolo de Actuación para la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas comunes ha vuelto relevante su estudio.

Es a partir de todo lo expuesto hasta el momento que se plantean los objetivos que guiarán nuestra investigación:

Objetivo general:

- Indagar acerca de la implementación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas comunes, específicamente en la escuela n° 143 ubicada en la ciudad de Paso de los Toros, Departamento de Tacuarembó.

Objetivos específicos:

- Describir la construcción teórica del concepto de discapacidad y su devenir histórico.
- Indagar los fundamentos que motivaron a la creación y posterior implementación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.
- Dar cuenta de las percepciones que la Directora y las maestras de la escuela n° 143 ubicada en la ciudad de Paso de los Toros, Departamento de Tacuarembó tienen acerca del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.
- Explorar acerca de las dificultades que presentan las instituciones educativas para promover dicha inclusión educativa.

JUSTIFICACIÓN

La temática elegida en la presente monografía final de grado surge a partir de diversas motivaciones. En primer lugar, a nivel personal, el deseo por estudiar este tema nace de una experiencia particular de quien suscribe al trabajar en el Centro de Medio Camino destinado al tratamiento y rehabilitación de niños, niñas y adolescentes (CE.NA.DIS), que padecen trastornos mentales complejos. A partir de ello, en el interactuar cotidiano con los mismos se percibió la dificultad que el sistema educativo impone en cuanto a su acceso a los diversos centros de estudio.

En función de lo anterior, surge el cuestionamiento referido a qué respuestas se brindan a nivel institucional para abordar esta problemática a partir de la implementación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos. El mismo en su artículo nº 7 sostiene la importancia de que

[...] las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, [...] y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria- gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria, ni terciaria, por motivos de discapacidad. (Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos, 2017, pp. 2-3).

Las personas en situación de discapacidad suelen encontrarse con varias limitaciones en su vida cotidiana, propias de su condición así como también con situaciones de exclusión, discriminación, y con barreras de diversa índole, explícitas, implícitas, visibles o menos visibles, estructurales, simbólicas, estigmatizantes y prejuiciosas, impuestas socialmente que impactan en varias esferas de su vida siendo el área educativa una de ellas. La discapacidad además de hacer explícita una carencia individual también es una construcción social, y por tal motivo requiere de acciones que involucre a toda la sociedad para fomentar su abordaje y su inclusión propiamente dicha.

Otro de los motivos por los cuales surge el interés por estudiar la situación de las personas con discapacidad en las escuelas comunes y la implementación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos se debe a la escasez de estudios específicos sobre la temática abordada en ésta monografía. Si bien se encuentra una normativa al respecto, así como también se ha estudiado a la discapacidad desde diferentes miradas, no pareciera ocurrir lo mismo en términos evaluativos, prácticos acerca de la inclusión educativa de personas con discapacidad propiamente dicha en Uruguay. Con respecto a ello CAINFO (Centro de Archivos y Acceso a la información pública) y FUAP (Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual) (2013) plantean que:

La escasa disponibilidad de información estadística de calidad sobre el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad con la que ha contado hasta ahora el país da la pauta de la baja visibilidad y aún, jerarquización, que históricamente ha tenido el tema en el ámbito del Estado. Los datos producidos a partir del Censo Nacional de Población 2011 constituyen un insumo relevante pero no suficiente para el diseño de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación inclusiva. (p. 29).

Es por estos motivos anteriormente descriptos que se ha elegido el presente tema para la realización de la monografía para de este modo contribuir humildemente en la generación de conocimiento acerca de esta problemática social desde una escuela común ubicada en el interior de país. Conocer las percepciones que tienen sus principales actores en relación al tema permite ampliar la mirada sobre cómo se vivencia la discapacidad en la ciudad de Paso de los Toros y qué acciones hacen falta todavía para promover una educación inclusiva.

ANTECEDENTES

Para la elaboración de la presente monografía se realizó una extensa búsqueda de antecedentes vinculados a nuestro tema de estudio. A partir de ello, se constató la existencia de una amplia gama de material referido a la discapacidad, a la inclusión educativa en términos generales, no sucediendo lo mismo cuando se focaliza el tema en la inclusión educativa referida a la discapacidad y menos aún en Uruguay.

A continuación, se describirán diferentes estudios considerados relevantes para esta monografía por los aportes que los mismos realizan sobre el tema.

Agustina Palacios (2008) en su libro *“El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”* plantea la existencia de tres modelos para el abordaje de la discapacidad ellos son, el social, el médico y el de prescindencia. En cuanto al primer modelo considera que

las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada, sino más bien que deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad. De este modo, el modelo anterior se centra en la rehabilitación o normalización de las personas con discapacidad. (Palacios, 2008, p. 104).

Además expone que en cierto modo en la actualidad el modelo social es “un reclamo, una aspiración, un ideal a alcanzar. Por ende, ciertos presupuestos que han sido plasmados en el ámbito del Derecho, aún no podría llegar a afirmarse que rijan en el ámbito de la dimensión social”. (p. 105).

Por otra parte, Andrea Padilla Muñoz (2010) en su libro *“Discapacidad. Contexto, concepto y modelos”* refiere a los diferentes modelos existentes para comprender la discapacidad, entre ellos se encuentran el médico, el social, el biopsicosocial y como novedad agrega el universal y el de las minorías colonizadas. Con respecto a este último

o político-activista de la discapacidad es semejante al de discapacidad social; no obstante, incorpora las luchas por los derechos de las personas con discapacidad.

Desde esta perspectiva, se considera a la persona discapacitada como sistemáticamente discriminada, marginada y explotada por la sociedad, esto es, miembro de un grupo. (p. 405).

Mientras que en el modelo universal propone la búsqueda de los derechos de las personas en situación de discapacidad desde un planteamiento en el que la discapacidad sea un fenómeno universal y para el cual todos estamos en posición de riesgo. Por lo tanto, sin desconocer los logros de los grupos minoritarios, se debe buscar un planteamiento universal.

Camila Crosso (2010) en su artículo *“El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva”* plantea una serie de recomendaciones a los Estados de América Latina y el Caribe, reconociendo a

[...] la educación inclusiva como un derecho, tanto para formular directrices sobre el significado de la legislación como para consagrarlo garantizando una asignación de recursos adecuada y sostenible y buscar asistencia internacional cuando se carezca de recursos o de conocimientos. [...] Establecer procedimientos de seguimiento, vigilancia y evaluación eficaces y transparentes, e incluso tomar medidas para reunir y analizar datos y estadísticas. [...] En este sentido, las estadísticas existentes son insuficientes y no cuentan con una base de datos confiable. [...] Esto es crucial, teniendo en cuenta que el financiamiento inadecuado afecta su implementación, repercutiendo negativamente en las garantías para la efectiva inclusión educativa: salarios adecuados y capacitación inicial y en servicio de docentes y de personal conexo, recursos y profesionales de apoyo suficientes, adaptaciones curriculares y metodológicas, infraestructura y mobiliario accesible, materiales educativos adaptados, entre otros (pp. 91-94).

A su vez Andrea Jimena Viera Gómez y Yliana Zeballos (2014) en su artículo *“Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible”* plantean los desafíos actuales de nuestro país que se refieren entre otros motivos a “Garantizar la permanencia y la continuidad en el sistema educativo y responder efectivamente a las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes es, en la actualidad de nuestro país, el mayor desafío”. (p. 239).

Las autoras realizan una revisión crítica de algunos documentos nacionales y textos académicos sobre las políticas de inclusión educativa en Uruguay. Parten de la base de los diversos significados y acepciones que tiene el término inclusión educativa, entendiendo que la misma debe brindar apoyo a la población de estudiantes más vulnerables ya sea por razones culturales, sociales, económicas o por su condición de discapacidad. Consideran las autoras a la diversidad como parte de lo humano lo cual conduce a pensar en una educación en y para todos, esta concepción de educación debe constituir el centro de la política educativa y el Estado deberá garantizar los recursos necesarios para su implementación. Se analizan algunos documentos del marco normativo internacional sobre la inclusión social y educativa, los cuales refieren a la educación inclusiva como un derecho humano fundamental. Aún existe una gran distancia entre los discursos y las posibilidades efectivas de ejercer el derecho a la educación por parte de los niños en general y de aquellos en situación de discapacidad en particular. Manifiestan que Uruguay mantiene en la actualidad un sistema de educación segregada, donde la situación educativa de los jóvenes con discapacidad representa un gran desafío. Para finalizar, identifican a la formación docente como uno de los componentes primordiales para el desarrollo de una educación inclusiva, ya que el desarrollo profesional de los docentes es en sí mismo una estrategia de cambio y un factor clave para los procesos de mejora e innovación educativa.

María Noel Míguez (2014) en su artículo “ *Inclusión e integración en la Educación Media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada*” el cual forma parte del libro titulado “*El tránsito entre ciclos en Educación Media y Superior de Uruguay*”, de Tabaré Fernández Aguerre y Ángela Ríos González (editores) reflexiona sobre cómo el tránsito desde la Educación Primaria al Ciclo Básico genera contradicciones en los discursos y en las prácticas cuando hablamos de la inclusión y de la integración educativa uruguaya.

Por su parte, Angulo, Díaz y Míguez (2015) en su libro “*Infancia y discapacidad. Una mirada desde las Ciencias Sociales en clave de derechos*” plantean en la introducción del mismo que el

[...] libro compila varios insumos relacionados con la intervención y la investigación de estudiantes, docentes y egresados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República en torno a la temática discapacidad e

infancia. El tema que se presenta es la situación de prácticas de intervención e investigación en infancia y discapacidad desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad, como marco teórico-metodológico, ético-político y epistemológico de ruptura con el tradicional modelo médico hegemónico. (Angulo, Díaz, Míguez; 2015, p 7)

Además las autoras concluyen que

[...] ser y estar en sociedad implica (re)conocer y (re)conocerse en la diversidad humana. [...] No hay un sujeto igual al otro, nunca. Cada cual tiene su singularidad, sus sensaciones y percepciones en torno a lo que vive y cómo interpreta la realidad. No hay manera de posicionarse desde la mirada de los derechos si no se logra reconocer al otro en su singularidad, diversidad y potencialidad. Una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos de niños y niñas en situación de discapacidad son el punto nodal de todo este trabajo, al mirarlos y encontrarlos desde la igualdad, el respeto y la escucha atenta de sus voces. Conocer sus inquietudes, sus demandas, sus movimientos, sus formas de ser y estar en esta sociedad. (Angulo, Díaz, Míguez; 2015, pp. 184-185)

METODOLOGÍA

En función de los objetivos planteados en ésta monografía, se utilizó un diseño metodológico de tipo cualitativo. El mismo se inscribe dentro de la metodología cualitativa en el campo de las Ciencias Sociales ya que a través de este se pretende comprender el fenómeno en su gran complejidad, tomando para ello en cuenta los discursos expresados de los actores involucrados.

La investigación cualitativa como plantea Woods (1998) trata de comprender el significado de las acciones humanas así como también de las instituciones en las que convergen. Intenta explicar la cotidianeidad, por la que transitan, para luego interpretar, otorgando un sentido al fenómeno estudiado, en función del significado que los participantes les asignan.

Taylor y Bodgan (1994) consideran que en la metodología cualitativa se investiga, escribe, piensa y siente, se hace mediante procesos de objetivación desde su propia subjetividad atravesada por su historia de vida como ser individual y social, delimitación del objeto de “lo ya conocido”, en una diáda constante entre lenguaje y pensamiento, entre ilusiones gramaticales que surgen de nuestro proceso de entendimiento y discernimiento de la realidad.

Batthyány y Cabrera (2011) plantean que “la metodología cualitativa permite investigar el objeto de estudio en su contexto natural, desde el lugar que los participantes experimentan el fenómeno de estudio y cómo dicho fenómeno es interpretado por los participantes” (p.32) En esta línea, cobra importancia según las autoras

[...] el investigador como instrumento clave, siendo éste quien recoge y examina documentos, observa comportamientos y realiza entrevistas. [...] Asimismo es fundamental la posibilidad que brinda dicha metodología en relación a las múltiples fuentes posibles a tener en cuenta, habilitando un análisis inductivo de los datos obtenidos, construyendo temas y categorías hasta construir un conjunto comprensivo de temas que atraviesen a todas las fuentes. [...] Se incorpora la perspectiva interpretativa del investigador para visualizar la emergencia de las

múltiples miradas que del tema de investigación puedan surgir. (Batthyány y Cabrera, 2011, pp. 89-90).

Se utilizó como herramientas para la recolección de datos, la entrevista, entendiéndose por esta el diálogo o conversación entre un entrevistador y un informante, administrada y registrada por el entrevistador, con el fin de construir un discurso conversacional. Particularmente, la entrevista semi estructurada la cual refiere cuando “el investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 90).

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a dos docentes de la escuela n° 143 de la ciudad de Paso de los Toros del Departamento de Tacuarembó que incluyen niños/as en situación de discapacidad, a la Directora de dicha escuela y al Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, que coordina la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Ello con el fin de obtener información sobre la implementación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.

Por otra parte, se utilizó la técnica de análisis documental, Abela (2002) plantea que la misma

es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados, u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos. El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura sistemática, objetiva, replicable, y valida. (p. 2).

En función de ello, se utilizaron documentos como son la Ley de Discapacidad en Uruguay la Ley n° 16095; la Ley n°16137 de la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos, así como también otros documentos considerados relevantes para nuestra investigación.

2. CAPITULO 1: DECONSTRUYENDO LA MIRADA ACERCA DE LA DISCAPACIDAD

En el presente capítulo, se desarrollará el término discapacidad, así como también cómo se ha conceptualizado el mismo, las variaciones que ha tenido a lo largo del tiempo, y sus cambios a través de los diferentes paradigmas existentes. Finalmente, se hará referencia a los conceptos de alteridad y otredad, normalidad y estigmatización, los cuales se vinculan con la temática estudiada.

Es importante partir el análisis haciendo referencia acerca del concepto de discapacidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) expresa que

la discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.²

Por su parte, Angulo, Díaz y Míguez (2015) en su libro expresan

Etimológicamente, la palabra discapacidad remite a la ‘falta de’ (dis) lo que se entiende como capacidad en las sociedades modernas y, por ende, remite al sujeto y no a la sociedad. Esta forma de nombrar ya deja planteado un punto de partida disímil a la hora de conjugar formas y contenidos en torno al tema. No es lo mismo nombrar reconociendo la desigualdad que generan las sociedades modernas en sujetos concretos que remitir las ausencias a las singularidades, desconociendo el telón de fondo que las provoca. (Angulo, Díaz y Míguez, 2015. p 15).

Con ello se destaca la importancia de las palabras, de la forma en que nombramos, teniendo en cuenta que detrás de cada palabra hay un significado, una conceptualización, un discurso al respecto. Cuando hablamos de “discapacitado” por ejemplo, se hace referencia a la carencia, a la falta y no al sujeto, acrecentando de diversas formas la desigualdad y el etiquetamiento.

²Disponible en <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

No existe una única manera para definir a la discapacidad, por tal motivo se engloba en su concepto diversos aspectos. Es por ello que se considera relevante hacer una diferenciación entre los conceptos de deficiencia y discapacidad, los cuales generalmente suelen confundirse entre sí.

Mottez citado en Miguez (2016) plantea que

deficiencia y discapacidad resultan dos caras de una misma moneda; esto es, están ligadas pero al mismo tiempo responden a diferentes dominios. La deficiencia es física, se la puede cuantificar y cualificar; la discapacidad es social. De esta manera, para una misma deficiencia, la discapacidad puede ser diferente en tanto depende de la sociedad que la reciba. (pp. 64-65)

Tomando en consideración la definición anterior podemos decir que al incluir al medio social como un factor dentro de la noción de discapacidad, la diferente normativa incluida la nuestra en la Constitución adopta algunos elementos del modelo social basado en la regulación internacional actual. Esta manifiesta que la discapacidad no radica únicamente en factores físicos o mentales, sino que también abarca barreras sociales que al interactuar con estos factores hacen que la persona no pueda integrarse en igualdad de condiciones con los demás individuos.

Míguez (2014) sintetiza la distinción entre deficiencia y discapacidad

La deficiencia remite a una condición singular, que marca una distinción en lo biológico y responde a un diagnóstico médico en la casi totalidad de las situaciones; es una marca corporal de un sujeto concreto. La discapacidad es una construcción social a partir de la cual la sociedad como colectivo ubica a ese “otro” etiquetado como una deficiencia en una situación de distinción. La deficiencia es un atributo individual de un sujeto concreto y la discapacidad es una producción social de lo que se hace colectivamente con esa singularidad. (Míguez; 2014, p. 43).

La forma en la que las personas en situación de discapacidad han sido percibidas socialmente ha determinado el trato y la posición en la que se las ha ubicado. Los derechos y garantías con que han contado han estado “marcadas” por la influencia de estas percepciones sociales, siendo el resultado de los procesos históricos que se han

vivido. Palacios (2008) realiza una clasificación agrupando en ella las diversas formas en las que la discapacidad ha sido percibida en los diferentes períodos históricos.

El primer modelo es llamado de prescindencia. El mismo parte de la idea de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, siendo un ser improductivo y una carga para sus familiares o para la comunidad. Según la autora, existe una condición de innecesariedad que caracteriza a las personas con discapacidad y por tal motivo se las margina del grupo social.

Dentro de este modelo se pueden encontrar dos submodelos, el submodelo eugenésico y el submodelo de marginación. El primero, está caracterizado por considerar a la persona con discapacidad como aquella que adquiriría la misma a causa de las guerras y otros actos violentos.

En cuanto al submodelo de marginación, se entiende que la exclusión es su característica principal, ya que las personas con discapacidad fueron subestimadas, rechazadas o consideradas objeto de compasión. Es decir, ya sea por menosprecio o por miedo, la exclusión fue la salida.

Siguiendo la línea del modelo de prescindencia planteado por Palacios (2008) la autora Padilla (2010) expresa que

en la antigua Grecia (siglo IV A.C.), las personas con discapacidad, malformaciones o debilidad notoria eran sacrificadas a los dioses. Los romanos regularon los efectos civiles de las personas con discapacidades mentales o cognitivas al crear la curatela, una institución para administrar sus bienes. Durante aquel tiempo, los discapacitados mentales (esto es, los privados de razón) se llamaban furiosis, y aquellos con limitaciones o pobre desarrollo de sus facultades intelectuales se denominaban mente captus crisis (fuera del estado de lucidez). (p. 392).

En relación a lo mencionado anteriormente a las personas “discapacitadas” no se les concebía el derecho primordial, de vivir o incluso se los catalogaba de “furiosis” como si su situación se debiera a un estado emocional: la furia

El segundo modelo que plantea Palacios (2008) es el rehabilitador, este marca un cambio con respecto a las concepciones que se tenían sobre el origen de la discapacidad. En este modelo las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles con respecto a las necesidades de la comunidad, sino que dicho modelo establece que pueden contribuir pudiendo resultar rentables para la sociedad, pero dicha rentabilidad se encuentra supeditada a su rehabilitación, por ello, se deberán establecer estrategias para rehabilitar a quienes la presentan. Al mismo tiempo, siendo para este modelo las causas de la discapacidad científicas, estas empiezan a ser consideradas como modificables.

Este modelo percibe a la discapacidad como un problema de la persona que lo padece, ya sea una enfermedad, un trauma o una condición de salud determinada la cual requiere cuidados médicos individuales siendo importante la atención sanitaria cobrando por ello las políticas de atención a la salud un rol fundamental.

Por otro lado, el tercer modelo planteado por Palacios (2008) es el llamado modelo social. Este es entendido a partir de las barreras sociales que impiden a las personas su acceso en diferentes áreas en igualdad de oportunidades que el resto de la población. Esta perspectiva cuestiona las percepciones tanto profesionales como públicas sobre la discapacidad suponiendo mucho más que simples cambios en las cuestiones relativas a la accesibilidad y a los recursos. El modelo social entiende a la discapacidad como el juego de relaciones y valores sociales, teniendo en cuenta la historicidad. Sus políticas tienen un enfoque desde los derechos humanos donde el sujeto tiene voz y voto en las decisiones que lo involucran, el mismo es considerado un ciudadano con todos los derechos deviniendo así en un sujeto de derechos.

Amartya Sen citado en Padilla (2010) plantea el modelo social considerando que una comprensión de las demandas morales y políticas de la discapacidad es importante, no sólo porque es un rasgo de la humanidad tan amplio y deficitario, sino también porque las consecuencias trágicas de la discapacidad pueden ser superadas sustancialmente con una ayuda social determinadas intervenciones creativas. (Padilla, 2010, p. 397).

De estos presupuestos se generan importantes repercusiones en las políticas sobre las cuestiones que involucren la discapacidad; pues si se considera que las causas de la discapacidad son sociales, las soluciones no deberían apuntar hacia la persona afectada, sino más bien deberían encontrarse dirigidas a la sociedad y el Estado como garante del bienestar general.

Booth y Ainscow (2000) concuerdan con Palacios (2008) en cuanto a la visión del modelo social considerándose que la discapacidad se construye además a partir de la experiencia de las personas con distintas dificultades, de relación o interacción de su cuerpo y el entorno social y físico en el que se desenvuelven. La discapacidad a menudo surge dentro del entorno en forma de actitudes y prácticas discriminatorias como resultado de la poca capacidad de eliminar o remover los obstáculos para acceder y participar. Considera al igual que Palacios (2008) que el “problema” en este caso no estaría en la persona sino en la sociedad, la cuestión no sería integrar a la persona en situación de discapacidad a la sociedad, sino que debería ser esta última la que tendría que ajustarse a la persona, incluyéndola, a través de un cambio principalmente cultural.

Barton (2008) plantea los fundamentos por los cuales considera pertinente abordar la discapacidad desde un modelo social, según este autor el modelo considera que

la discriminación, la exclusión y la desigualdad pueden ser mencionadas y cuestionadas. Ofrece un medio para poder explicar y entender la cuestión de la discapacidad en términos de condiciones y relaciones socioeconómicas más amplias. Proporciona una base para el apoyo y el compromiso colectivo entre los discapacitados. Finalmente, se trata de un medio a través del cual se puede ofrecer una alternativa y proyectar una imagen positiva de la discapacidad en el de los no discapacitados. Por lo tanto, tiene una función educativa muy importante. (p. 142).

En relación a esto último, surgen cuestionamientos entorno a las contradicciones propias en el abordaje de la temática discapacidad. Es por ello que es interesante ahondar sobre los discursos institucionales que se expresan sobre la educación inclusiva y específicamente acerca del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas comunes.

Céspedes (2005) y Padilla (2010) plantean como novedad el modelo biopsicosocial de la discapacidad. El primero lo define como

una integración de los componentes del modelo médico y del modelo social; este último ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no exclusivamente como una característica de la persona. Se enfatiza en la importancia de la expresión y la participación plena en todos los contextos ambientales capaces de influir positiva o negativamente sobre la persona con discapacidad y, por tanto, su manejo requiere de la participación de otros. Donde el ser humano es el eje central, y que toma los elementos biológicos, psicológicos y las condiciones sociales³.

Este modelo aborda la discapacidad principalmente como un problema del sujeto desde diferentes dimensiones, aproximándose a un concepto integrador. Por otra parte Padilla (2010) considera que

este modelo se basa en la interacción de una persona con discapacidad y su medio ambiente. El funcionamiento de un sujeto es una interacción compleja entre su estado o condición de salud (física y mental) y los factores ambientales. Éstos últimos interactúan con la persona e influyen en el nivel y la extensión de su funcionamiento. Este modelo ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona. En éste se requiere integrar los modelos físico, psicológico y social con una visión universal de la discapacidad; clasificar y medir la discapacidad, y utilizar un lenguaje universal, neutro y positivo al momento de definir y clasificar la discapacidad. (p. 407).

Los modelos descritos anteriormente han variado a lo largo de la historia desde el ámbito primordialmente médico hasta modelos más integrativos, incorporando paulatinamente los derechos de las personas en situación de discapacidad. De esta manera, podríamos plantear que se pretende alcanzar un modelo multidimensional promoviéndose un mejor entendimiento de la temática aquí planteada.

³Disponible en <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/64/133>

La misma es entonces percibida como una construcción social que evoluciona siendo resultado de la interacción con las personas. Es a partir de esta instancia que se visualiza lo heterogéneo, lo diverso, lo variable, donde como plantea Míguez (2016)

Aparecen instituciones basales (como la familia, la salud y la educación), que profundizan estas distinciones entre el nosotros y los otros, entre la normalidad y la anormalidad, entre lo incluido y lo excluido. Y, a su vez, el cuerpo individuo es transversalizado por la sujeción de las sensaciones y expresiones a través de etiquetas: discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual. En esta nomenclatura comienzan a confundirse los conceptos de discapacidad y deficiencia, dando cuenta que las formas de nombrar implican contenidos en sí mismos y cargas valorativas subjetivizadas. (p. 5).

Estas cargas valorativas son expresadas mediante términos que son utilizados para referirse a esta población como son: “minusválido”, “inválido”, “anormal”, “incapaz”, “capacidades diferentes”, “difícil”, “raro”, “complicado”, “enfermito”, “inútil”, “lisiado”, “psiquiátrico” aplicándose los mismos para referirse a alguna deficiencia que la persona en su singularidad posee (más allá de la carga valorativa negativa que contienen tales conceptos).

En relación a las diferentes formas de denominar a la discapacidad, Míguez (2016) expresa que

el término persona con discapacidad, en trabajos más recientes, fundamentalmente que siguen la línea francesa de análisis de esta temática, se ha venido superando hacia el término persona en situación de discapacidad. Se apela y enfatiza, así, una procesualidad dialéctica, donde lo particular y lo genérico se imbrican en una sociabilidad normalizadora con posibilidades de un traspasado superador. (p. 65).

De este modo se centra la atención en la persona como sujeto de derecho, por su singularidad, por sus posibilidades y por sus potencialidades no siendo distinguida por su condición, por la discapacidad presente independientemente de cuál fuera.

Esta nueva forma de concebir a la persona en situación de discapacidad de cierta manera también se acompaña de otras rupturas con antiguas estructuras, con antiguos modelos, apareciendo otras formas de pensar la discapacidad, focalizándose en sus

aspectos positivos, alejándose de la estigmatización concepto que se encuentra vinculado al de discapacidad.

La discapacidad es entendida por Angulo, Díaz y Míguez (2015) como

una construcción social basada en términos de desigualdad, donde las líneas demarcatorias entre normalidad y anormalidad responden a posturas etnocéntricas. Por ello urge reconocer el carácter social y no natural de la discapacidad, para superar perspectivas hegemónicas que se continúan produciendo y reproduciendo en estas sociedades. [...].Por ello, la discapacidad como construcción social hunde sus raíces en la superación de la producción de la alteridad con base en la desigualdad. (Angulo, Díaz y Míguez, 2015. p 15).

Las sociedades cambian, se transforman y con ellas las miradas, las formas de ser, de hacer, de construir sus propias realidades. Una realidad propia que no es ajena a la sociedad en su conjunto, puesto que somos seres sociales, incidiendo e incididos todo el tiempo por el entorno que nos rodea. La discapacidad como construcción social teje las redes en pos de dar respuestas a la diversidad colectiva, procurando disminuir brechas que en cierto grado acrecientan la desigualdad.

Goffman (1963) en su libro *“Estigma. La identidad deteriorada”* plantea que el término estigma es utilizado muchas veces para denominar ciertas características desaprobadas socialmente, otorgando una identidad social que repercute negativamente en la cotidianidad de la persona, como son por ejemplo los signos corporales con los cuales se exhibe algo considerado malo y poco habitual en el status moral de quien lo presenta.

El autor plantea el concepto de la identidad social virtual como la expectativa respecto a los atributos y categorías de las personas y además se refiere a la identidad social real como aquellos atributos que porta una persona y la categoría que se le asigna socialmente. El estigma se encontraría en la discrepancia de estos dos tipos de identidades. El autor hace referencia a tres tipos de estigma. En primer lugar, se encuentran las malformaciones físicas, en segundo lugar, los defectos del carácter del individuo como son la falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias falsas y rígidas o la deshonestidad. Y por último, se encuentran los estigmas tribales de

la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia las cuales impactan por igual a todos los miembros de una familia. Todos ellos se encuentran acompañados de la falsa idea de que tener un estigma sería ser menos humano.

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y a sus atributos corrientes y naturales, es por ello que al encontrarnos frente a un extraño, las primeras apariencias nos permiten prever en qué categoría se halla y cuál es su “identidad social”. Este puede mostrar ser dueño de un atributo que lo diferencie de los demás y lo convierta en alguien menos apetecible. Dejamos de verlo entonces como una persona total para reducirlo a un ser “menospreciado”, “minusválido”, “raro” utilizándose diversos términos que ya se han mencionado en éste trabajo referidas a las personas en situación de discapacidad, convirtiéndose estos atributos en un estigma, generando los mismos un descrédito amplio diferenciándolo de lo “normal”.

Al hablar de discapacidad, aparecen ineludiblemente otros conceptos vinculados a ella como es la ideología de la normalidad la cual se basa en una lógica doble donde se contraponen dos términos, por un lado lo deseable y por otro lado lo indeseable, debiendo ser este último corregido en relación a la norma. Si bien el primero depende del segundo y viceversa, esa dependencia no se da de la misma manera, ya que los conceptos deseables se autoafirman en base a lo no deseado, y éste se aísla en cuanto al otro. Rosato y Angelino (2009) expresan que

lo normal se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil, un cuerpo normal se puede adaptar eficientemente a los requerimientos de la vida productiva. Lo normal también es entendido como una convención de la mayoría, a la vez que considera la totalidad –el todos como un todo homogéneo-, cuya regularidad adquiere un valor prescriptivo: como son todos es como se debe ser. (p. 23).

En este caso la minoría serían aquellos considerados como los “otros”, las personas en situación de discapacidad quienes no son ni competentes ni útiles según el imaginario colectivo y por ser diferentes a esa mayoría se los etiqueta. Se cree que es esa imagen que representa ese “nosotros” la que se debe seguir, sin tener en cuenta lo diverso.

Esta mayoría son los considerados “normales”, y esa construcción de la normalidad es “fruto de ciertas relaciones de desigualdad que permite a un grupo instalar ciertos criterios para delimitar qué es y qué no es, es decir criterio hegemónico, que aparecen como únicos e incuestionables” (Rosatto y Angelino, 2009, p. 65).

Los conceptos de normalidad/anormalidad, sano/ enfermo son dualidades que permiten demarcar un concepto del otro, donde se hace necesario el reconocimiento de las “minorías”, los “anormales” en este caso las personas en situación de discapacidad.

Vinculado al concepto de normalidad Foucault (2003) expresa que

la conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. (p. 7).

Es por tal motivo que se busca “normalizar” a esos “anormales” que se escapan de los parámetros de la “norma” esto se asemeja al modelo médico de la discapacidad, en donde se busca rehabilitar al inhabilitado, siendo a ellos quienes se le exige que se incorporen a la sociedad y no a la inversa, como pretende el modelo social.

Entiende Míguez (2009) en su libro titulado “*Construcción Social de la Discapacidad*” que desde el plano de la Antropología, son dos las determinaciones que se toman en cuenta para la construcción del otro, por un lado la misma se da a través de la perspectiva de la alteridad y por otro lado desde la otredad.

La alteridad supone desde un “nosotros” identificar unos “otros”, clasificando de “áster” a esos “otros”. Por tanto, se presentan tres tipos de identidades, por un lado la que refiere a la categoría excluyente de alteridad, la cual alude a la idea de negación y rechazo hacia el “otro”, dando lugar a un proceso de exclusión, ya que en el adentro se ubicarían a los “normales”, y en el afuera a los “anormales”. En segundo lugar se encuentra la categoría integradora, que plantea la idea de reconocer la diversidad, esto es incorporando características “normales” y “anormales” y por último, se encuentra la categoría identidad y alteridad, la cual no pretende una diferenciación entre estas

esferas, sino que se va generando mayor conexión en las relaciones sociales que den otro sentido a las identidades particulares (Míguez, 2009, pp. 63- 64).

Desde la perspectiva de la otredad, Míguez (2009) trae a colación a Boivin, quien plantea tres formas para la “construcción del otro”, por un lado la misma se realiza a través de la diferencia, por otro lado a través de la diversidad, y por último por medio de la desigualdad. Cuando se construye al otro desde la diferencia, se enfatiza en la carencia, en la falta, en la noción de que algo no funciona adecuadamente, de acuerdo a que presentan un desarrollo que no es el esperado y por ello no adquiere de manera suficiente los atributos propios de quienes sí lo han hecho (Vallejos, 2005, p. 6).

En cuanto a la “construcción del otro” desde la diversidad, se enfatiza en la “variedad, abundancia de cosas distintas” (Boivin, 2000, p. 55); se entiende por ello que concebir esta variedad existente “no amerita valoraciones de grado explícitas, las distintas formas son consideradas equivalentes entre sí”. La construcción del otro desde la diferencia responde a una evolución, mientras que la construcción del otro desde la diversidad responde a una heterogeneidad de modalidades de la vida humana.

En cuanto a la “construcción del otro” desde la desigualdad, se parte de la idea de que la persona en situación de discapacidad no está en igualdad de condiciones en relación a la persona sin discapacidad. La desigualdad implica una relación de dominación, la cual se funda a partir de una apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos que generan distinciones culturales, económicas, políticas y sociales.

Angulo, Díaz y Miguez (2015) consideran que

parecería que se necesitan sujetos normales, cuerpos normales, formas de ser y estar en sociedad normales. Pero, como se ha visto, la normalidad es también una construcción social mediada por relaciones de poder; no hace a aspectos naturales de los sujetos, sino, en todo caso, al discurso hegemónico del modelo médico, y con ello se atribuye la fuerza unidireccional de saber qué es mejor para los otros desde su perspectiva normalizadora. (Angulo, Díaz y Miguez; 2015, pp 18- 19).

3. CAPITULO 2: UNA MIRADA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el presente capítulo se abordará el concepto de educación inclusiva en función de los diferentes autores que lo han abordado. También se describirán los factores que inciden sobre ella obstaculizándola y el papel que juega el Estado en la promoción de la misma. Posteriormente, en el siguiente capítulo se realizará un estudio sobre la aprobación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos de nuestro país.

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) explicita que el sistema educativo basado en la inclusión debe garantizarse en todos los niveles, buscándose con ello que las personas en situación de discapacidad no queden excluidas del mismo. Por tal motivo, se deben realizar ajustes en las instituciones a partir de las necesidades individuales de cada niño; prestando la atención necesaria a las personas en situación de discapacidad; facilitando las medidas de apoyo personalizado y efectivo en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, así como también promoviendo nuevas formas de comunicación adaptadas en función de la discapacidad presente.

Mancebo y Goyeneche (2010) consideran que el término inclusión educativa tiene diversas acepciones y formas de representar a la población a la que se refiere. Se puede vincular la misma a la discapacidad, a la vulnerabilidad social o la universalidad de la educación, entre otros. La inclusión educativa en nuestro país se asocia a una población vulnerable ya sea por razones culturales, sociales, económicas o por su condición de discapacidad.

En este sentido los autores señalan que hablar de inclusión educativa implica, entre otros factores,

la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores. (Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 27).

Por otra parte Booth y Ainscow (2000) consideran al igual que Mancebo y Goyeneche (2010) que un punto muy importante a tener en cuenta cuando se habla de educación inclusiva es la postura institucional que se tiene frente a la inclusión, así como también el posicionamiento que se encuentran en las políticas locales y nacionales, destinadas a promover las mismas. La inclusión es un proceso que implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones que impiden participar y aprender, por ello es necesario descubrir las barreras existentes y diseñar planes para eliminar dichos obstáculos a través de un espíritu de colaboración abierta.

Los autores anteriormente nombrados consideran que al hablar de inclusión educativa se deben tener en cuenta tanto aspectos macro como lo es el Estado como creador de políticas educativas inclusivas, así como también cuestiones micro como lo es el centro educativo en particular donde concurre la persona en situación de discapacidad. Por tanto, en la temática abordada en este trabajo se entrelazan diversas variables que en su conjunto llevan adelante estrategias y acciones necesarias para que la palabra “inclusión” no quede sólo en el discurso y sea una construcción colectiva.

Por su parte, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2003) define a la educación inclusiva como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias educativas basados en una visión común la cual integre a todos los niños en edad escolar y la convicción de que ello es responsabilidad del sistema educativo. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.

Siguiendo en esta misma línea, la educación inclusiva representa una perspectiva, una oportunidad para analizar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los estudiantes se familiaricen con la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad.

Según Ainscow y Echeita (2011) el término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso, por tanto es importante emplearlo para orientar la dirección de las acciones políticas y que estos sean coherentes con ella. De cualquier manera, los autores plantean que existen cuatro elementos a tener en cuenta. En primer lugar, que la inclusión es un proceso, una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido de la misma. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios “de la noche a la mañana” y que, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y “turbulencias”.

En segundo lugar, los autores plantean que la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término “presencia” está relacionado con el lugar dónde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares; “a qué tipo de centros acuden determinados alumnos”, lo que impide el análisis sistémico que debemos realizar sobre el conjunto del sistema educativo. Los lugares son importantes pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: participación y aprendizaje. El término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término 'éxito' tiene que ver con los resultados de “aprendizaje” en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

En tercer lugar, consideran que la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, en tanto los mismos impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a la educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones

personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación, fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible, detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. Por otra parte, se trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas.

En cuarto lugar, expresan que la inclusión pone énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Viera y Zeballos (2014) abordan la temática de una manera amplia, social, consideran que se

[...] entiende la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos, dentro y fuera del salón de clases. [...] La perspectiva de inclusión social impacta en la construcción representacional que tienen los diferentes actores institucionales. [...] Además señalan que en los últimos setenta años el tema de la inclusión social y educativa ha sido reformulado de diferentes maneras, cambiando los acentos: [...] garantizar el acceso universal a la educación primaria, el desarrollo de la Psicopedagogía para atender los problemas de aprendizaje, los cuestionamientos por la calidad de la educación, y los procesos de exclusión que ocurren dentro del sistema educativo formal. (pp. 240- 244).

La inclusión es un proceso que en la práctica no finaliza nunca, una búsqueda interminable de formas adecuadas de responder a la diversidad, a las cuestiones que van surgiendo en el cotidiano. Se centra en la identificación y eliminación de barreras, destacando la importancia de la búsqueda de información y su utilización para la resolución de problemas, a efectos de planificar mejoras en políticas y prácticas de

inclusión. Cuando el entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos, y la discapacidad se “diluye”. Pero, cuando su entorno se encuentra lleno de barreras (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas) se dificulta el acceso al sistema educativo y su permanencia, potenciándose la discapacidad. Por tanto, el propio concepto de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el estudiante. Muchas veces cuando escuchamos hablar de educación inclusiva, pareciera que ello quedara en razonamientos teóricos que poco resultados pueden dar en la práctica.

La educación inclusiva no se basa solamente en integrar al estudiante en situación de discapacidad a la institución, es brindar también los recursos necesarios, para ayudarlos a sentirse parte de un grupo social, en el cual pueda participar y convertirse en un sujeto activo con iguales condiciones y oportunidades de vida. Tal como expresa la Ley n° 18.651 de “Protección Integral de las Personas con Discapacidad” (PIPD) (2010), en su Artículo 40:

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. (p 10).

Crosso (2010) plantea algunas estadísticas referidas a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en nuestro país. “[...] en Uruguay el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios. La tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad”. (p. 2).

Continuando con los datos estadísticos, si bien son escasas las informaciones disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, y casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los que corresponden a los alumnos/as sin discapacidad. Crosso (2010) expresa que

En América Latina y el Caribe, de acuerdo a datos del Banco Mundial, sólo entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad asiste a la escuela y que éstos, cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos. En Uruguay el 2,76% de los alumnos que asisten a la escuela tienen alguna discapacidad, de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004). El acceso a la educación varía según el tipo y el grado de discapacidad, y la gran mayoría de las matrículas se concentran en la educación primaria. (p. 2).

En el ámbito educativo la inclusión de las personas en situación de discapacidad tiene varias implicancias, factores que inciden en ella, como ser la adecuación de las estructuras arquitectónicas, la utilización adecuada de la tecnología, de la comunicación, la distribución de los recursos disponibles, la adecuación de los materiales de estudios. Las tensiones aparecen abonadas por situaciones coyunturales, históricas, socioculturales, económicas e institucionales que propician desarrollos teóricos y prácticos que han contribuido a obstaculizar la extensión de prácticas emancipadoras, generando determinadas pautas, formas de hacer y ser. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que para la educación es necesario alcanzar los horizontes propuestos a través de la creación de dispositivos de apoyo, de trabajo en equipo, de fortalecimiento y formación profesional.

Aguilar (2004) considera que las dificultades educativas de un estudiante no pueden ser explicadas simplemente por su condición de discapacidad, sino que también debe incluirse el entorno (planes de estudio inapropiados, formación de docentes inadecuada, instalaciones inaccesibles, inexistencia de apoyos) ya que el mismo crea "barreras para el aprendizaje y la participación" de estos y posiblemente de otros estudiantes.

Este autor se centra en la temática de la educación inclusiva desde el aula, dentro de los centros educativos, visualizando sus carencias y aspectos a mejorar, así como también las dificultades que se enfrentan las escuelas para poder llevar adelante una inclusión propiamente dicha. Destaca que lo institucional juega un rol fundamental, como son en nuestro país, la ANEP, y en ella la Inspección Nacional de Educación Especial.

Aguerrondo (2008) se refiere a factores más macro en la inclusión educativa, considerando que el cambio, la innovación y la mejora educativa se entienden como un proceso sin fin, que implica instaurar y sostener un proceso de reflexión permanente sobre la teoría y la práctica educativa, basada en el protagonismo de distintos actores sociales. Las dificultades nacen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.

Bagnato (2010) por su parte, no responsabiliza solo al sistema educativo de estas limitaciones al incluir. Recalca que en él confluyen problemáticas más complejas y que están determinadas por varios factores. Entre ellos la situación socio - económica de las familias a la que pertenece, las dificultades de acceso (medios de transporte), barreras arquitectónicas, comunicacionales y las dificultades que las personas tienen de recibir atención sanitaria y/o rehabilitación cuando así lo requieren.

Se cree pertinente diferenciar los conceptos de inclusión y de integración por el hecho de qué comúnmente se los confunden, mezclándose y en ocasiones éstas confusiones desembocan en desvíos en los objetivos de los propios centros educativos. Blanco (2006) expresa que

mientras que la integración alude a un colectivo particular, al de los alumnos con necesidades educativas especiales, que aspira a hacer efectivo su derecho a ser educados en escuelas comunes, recibiendo ayuda para facilitar su proceso educativo, la inclusión en cambio aspira a una educación equivalente y de calidad para todos los alumnos, estando el foco de atención puesto en hacer posible el acceso y la participación de todos, haciendo énfasis en aquellos que por distintos motivos tienen riesgo de ser excluidos. [...] Agrega además que la preocupación central ha estado en modificar la educación especial ayudando a los procesos de integración, que en cambiar la práctica en las escuelas comunes para que puedan albergar a la diversidad de alumnos. (Blanco, 2006, p. 5).

Mientras que Míguez, Angulo y Díaz (2015) exponen también las diferencias al hablar de integración/inclusión considerando que

desde la inclusión se reconoce la diversidad humana en sus más variadas formas, se la respeta y se intenta superar posibles desigualdades; desde la integración se toma como punto de mira la normalidad, por lo que se requiere que el sujeto concreto haga los cambios necesarios para quedar dentro de ella. (Miguez, Angulo y Díaz, 2015, p.18)

Viera y Zeballo (2014) consideran que

en la actualidad la idea de la inclusión como forma de superar la exclusión se basa en la necesidad de una sociedad más justa y democrática. Los resultados educativos de niños/as y jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad social son sumamente desiguales en nuestro país. (pp. 240- 244).

En el año 2013, según datos proporcionados por ANEP, existía una cantidad aproximada de 13449 niños/as con discapacidad asistiendo a centros de educación a cargo de dicho ente. De ese total, el 57% (7628) de los niños/as estaban matriculados en educación especial mientras que el 43% (5821) concurrían a escuelas públicas comunes. El 49% de estos niños/as asisten a escuelas situadas en Montevideo, mientras que el 51% asiste a escuelas del interior. Dicho estudio indaga también sobre el tipo de formación que reciben los estudiantes de Magisterio para el trabajo con niños/as con discapacidad y/o educación inclusiva, sobre la cantidad de horas que presenta la currícula, su contenido y en qué año de la carrera lo llevan adelante. Lo cual vuelca como resultado que este tipo de especialización corresponde a una formación de Posgrado, dictándose solamente en cuarto año de la carrera de grado una materia sobre dificultades de aprendizaje de 30 horas anuales.

Cuando hablamos de la inclusión educativa para las personas en situación de discapacidad en Uruguay, Álvarez (2016) considera que

continúa haciéndose evidente una lógica asistencialista en cuanto que se observa una tensión continua entre estructuras de modelos viejos que aún continúan vigentes en estas prácticas educativas, donde lo natural es la no presencia de personas con discapacidad en los espacios educativos sobre todo en la educación superior pública. También se necesitan de otros esfuerzos políticos que garanticen su efectividad y la eliminación de barreras que limitan su inclusión. Esto supone,

reconocer la vulnerabilidad social en la que se encuentran las personas con discapacidad, facilitando el acceso y la permanencia como una forma democratizadora. Hoy día es inadmisble concebir a la persona con discapacidad únicamente desde un enfoque biologuista, sin tener en cuenta el papel que juegan los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales. (Álvarez, 2016, pp. 29-30).

Continuando con la aparición de nuevas estructuras en la práctica educativa de nuestro país, las políticas educativas implementadas y modificadas en los últimos gobiernos según la ANEP (2011) pretenden promover el acceso, la permanencia, el sostenimiento de las trayectorias escolares de la población vulnerable desarrollando un trabajo colaborativo e interdisciplinar con las instituciones que llevan adelante dichas políticas. También se aspira a que las mismas potencien el capital humano de todos los involucrados, especialmente en los destinatarios, con la intención de brindar apoyo pedagógico, alimentario, terapéutico con intervenciones que se orientan desde una perspectiva de derechos, tanto en escuelas rurales como en las de la ciudad.

Los proyectos y programas educativos que abordan el área de la discapacidad impulsados en los últimos años son: la Educación Especial (la cual a su vez se divide en subáreas como el Trastorno Generalizado del Desarrollo, Trastornos de personalidad y conducta, Maestro itinerante, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, discapacidad visual, discapacidades auditivas, Aulas Hospitalarias), Centros de recursos para alumnos ciegos y de baja visión, Red Mandela, experiencia Cristina Cabrera y Departamento del alumno CES. (ANEP, 2011, pp. 5-24).

Todos ellos pretenden abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos, generando estabilidad, adaptación social, integración por medio de intermediarios, rehabilitando y/o habilitando al alumno, con la participación de la familia. Los objetivos planteados por cada uno de estos programas en la realidad muchas veces se vuelven “ideales”, chocando su implementación con obstáculos propios de la mirada que se tiene acerca de la discapacidad. Además de dichos programas en la actualidad entra en vigencia el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos aprobado por el Poder Ejecutivo en el año 2017 el cual será abordado en el siguiente capítulo.

4. CAPÍTULO 3: PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos se basa en la Ley N° 18.418, la cual fue ratificada por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley N° 18.651, del año 2010 de Protección Integral de los Derechos de las Personas con Discapacidad la cual afirma que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación, reeducación y formación profesional de acuerdo a sus necesidades.

A partir de su surgimiento se estableció que el mismo debe aplicarse en todos los centros educativos que integran el sistema nacional de educación pública y privada del país comprendiendo también a los servicios de educación infantil privados, a los centros de educación no formal habilitados por la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura y a bibliotecas públicas y privadas.

La Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, que coordina la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y reúne a representantes del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnico Profesional-UTU y Consejo de Formación en Educación (CFE), junto a los Ministerios de Desarrollo Social (MIDES) e Interior, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), la Intendencia de Montevideo (IM), y actores de la sociedad civil, presentaron dicho Protocolo.

El mismo contiene el diseño y el desarrollo universal de estrategias de apoyo académico para las personas con discapacidad basadas en la adecuación curricular, prácticas pedagógicas y didácticas, accesibilidad en instalaciones, mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo.

En cuanto a la accesibilidad física se establece que los edificios deberán cumplir con las normas previstas por UNIT. Por otro lado, se determina que los docentes deberán procurar que la comunicación con el alumno sea acorde a sus particularidades y necesidades para que de este modo exista entendimiento y comprensión. En cuanto al

material didáctico los mismos deben estar digitalizados, realizados en macrotipo o grabaciones de audio.

En función de las necesidades de los estudiantes, se facilitará la presencia de un instructor o intérprete de Lengua de Señas Uruguaya. También la comunicación se pretende que incluya la visualización de textos, el lenguaje táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo y medios de voz digitalizados, los cuales se usarán de acuerdo a la discapacidad.

En cuanto a lo referido a los materiales y documentos, el Protocolo establece que se debe asegurar la accesibilidad a los sitios web de las instituciones educativas, que los estudiantes puedan acceder a las aulas virtuales y el material en formato electrónico debe ser legible en el software de ampliación de pantalla o de texto a voz, entre otros recursos. Asimismo se promoverá en los centros educativos el desarrollo de campañas de sensibilización y de convivencia, a fin de prevenir situaciones de discriminación y el desarrollo de estereotipos negativos, tratándose de este modo de favorecer los procesos de inclusión educativa.

Según Jorge Méndez, Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, Licenciado en filosofía y Coordinador de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos surge

desde un espacio que lidera el Ministerio de la Comisión de Continuidad socioeducativa de las personas con discapacidad [...] Surge en 2011 porque en las escuelas especiales había una superpoblación de personas fuera de la edad escolar entonces además de que rompía los ojos, estábamos vulnerando todos los derechos habidos y por haber y había que buscar respuestas. Surge como mecanismo de intervención y de denuncia a las situaciones de discriminación. Se planteó el concepto de Continuidad Educativa, de generar otro espacio además de la escuela para que estén allí por tiempo indeterminado y en ese proceso se empezó a incluir el modelo social de la discapacidad y la Convención como un eje sustancial que aún sigue teniendo discusión. [...] El Protocolo surge para generar ciertas pautas y organizar la discusión y delimitar el campo”. (Entrevista

Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, Ver Anexo).

Según lo expresado anteriormente el Protocolo surge a partir de un problema educativo como lo es la superpoblación escolar generando esto la vulneración de los derechos de las personas en situación de discapacidad surgiendo como respuesta a una realidad social en donde se visualizaba prácticas con tendencias discriminatorias.

Según el Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, nuestro país fue un referente en cuanto al tratamiento de la discapacidad sobre todo en la primera mitad del siglo XX antes de la dictadura. Principalmente, se abordaba el tema de la Educación Especial teniendo como paradigma predominante, el modelo médico el cual generó centros de referencia en cuanto al tema. La educación inclusiva con énfasis en la discapacidad implica no sólo la reorganización de las propuestas, de los espacios y de cómo se garantiza el acceso sino también cómo se logra la permanencia y el logro educativo de los estudiantes. El Protocolo pretende de cierta manera lograr estos objetivos.

Hoy en día el paradigma sobre el que se sustenta la educación inclusiva uruguaya y desde donde está elaborado el Protocolo es el de los Derechos Humanos, el modelo social de la discapacidad es un modelo esencialmente basado en la Convención de los Derechos Humanos.

Este estudio desea indagar la implementación del Protocolo en una escuela del interior del país, para ello se ha tomado en consideración la Escuela N° 143 de la ciudad de Paso de los Toros departamento de Tacuarembó. Se entrevistó tanto a la directora de esta institución como a su personal docente con la finalidad de conocer acerca de sus impresiones en relación a la implementación del Protocolo. En relación a ello, la directora afirmaba que con

el Protocolo de inclusión se trata de cumplir con todos los derechos, que se cumpla con todo el horario completo de clase, que acceda a todas las actividades que se hacen en la escuela, que se respete si no puede permanecer en los mismos espacios, en el mismo salón, utilizando la escuela de manera que todos los niños, los que están diagnosticados y los que no, puedan moverse, siendo un aula abierta,

donde transiten por ejemplo de una clase a otra clase, donde en la clase de educación física puedan participar niños de diferentes clases” (Entrevista Directora, Ver Anexo).

La entrevistada manifiesta la puesta en práctica en la escuela estudiada de diferentes acciones que se desarrollan cotidianamente para poder cumplir con la inclusión de los/as niños/as en situación de discapacidad intentando romper de este modo con la homogeneidad que durante mucho tiempo primó en la Educación Pública. Es por esto que Mancebo y Goyeneche (2010) consideran importante “reconocer el carácter histórico del modelo escolar moderno constituye el primer paso para superar la homogeneidad de la oferta educativa y avanzar hacia la creación de una nueva “cultura escolar”, “gramática escolar” o “forma escolar” (p.11).

En relación a ello una de las maestras entrevistadas pertenecientes a esta escuela expresa su posicionamiento con respecto a la inclusión educativa de niños con discapacidades. Manifiesta,

no es sólo decir voy a incluir a un niño a una escuela común, no es tan sencillo, pensar que llevarlo a una escuela común es la solución y no está solucionando y a veces ellos necesitan otra cosa que una escuela común no les puede dar, porque por eso mismo somos una escuela común porque tenemos que cumplir con ciertas reglas. Pero no es así, porque a veces se convierte en un estar en la escuela y nada más. (Entrevista maestra 1, Ver Anexo)

Lo anterior deja en evidencia en cierta medida las controversias existentes en relación a la inclusión, la entrevistada considera que la inclusión no asegura que las necesidades del niño puedan ser colmadas en su transcurso por el sistema educativo común debido a que en esta escuela no se está especializado en el área de la discapacidad.

Ello da cuenta de la visión que esta maestra tiene sobre la inclusión, dejando entrever en su discurso la aparición de dos conceptos bien diferentes entre sí, como son integración e inclusión.

En relación a ello Míguez (2003) considera que la integración y la inclusión parten de un modelo diferente. El primero proviene de un modelo médico donde el

“diferente” es introducido a un colectivo, su participación estará mediada por sus capacidades singulares defendiéndose la escolarización de alumnos “normales” con estudiantes con discapacidad. Mientras que por otra parte, la inclusión remite a un modelo social, que implica que se prevea de ante mano su participación más allá de las características individuales del alumno, se le atribuya o no una deficiencia. Desde una perspectiva educativa esto supone un cambio, debido a que la misma ya no se pensará en función de las particularidades de cada alumno. Por su parte, otra de las maestras entrevistadas al referirse a la inclusión educativa expresa que

Cuando hablamos de educación inclusiva hablamos de niños que tienen capacidades diferentes que están dentro de un aula junto con niños “comunes”, que tampoco vamos a decir “comunes” que se desenvuelven con total naturaleza, con cierta soltura que quizás un niño con capacidades diferentes no tiene esa soltura. (Entrevista maestra 2, Ver Anexo).

Dicha maestra realiza una distinción entre niños “comunes”, de los que se desenvuelven con total naturalidad, soltura, de los que no. Ello se vincula con los conceptos de normalidad/anormalidad expuestos por Rosato y Angelino (2009) basados en una lógica doble donde se contraponen dos términos, por un lado lo deseable y por otro lado lo indeseable, debiendo ser este último corregido en relación a la norma, en donde

lo normal se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil, un cuerpo normal se puede adaptar eficientemente a los requerimientos de la vida productiva. Lo normal también es entendido como una convención de la mayoría, a la vez que considera la totalidad – el todos como un todo homogéneo-, cuya regularidad adquiere un valor prescriptivo: como son todos es como se debe ser. (p. 23).

En relación a ello, el Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad por su parte también considera que al hablar de inclusión ineludiblemente se remite al otro y que el otro es diferente, haciendo referencia a los conceptos de normalidad/anormalidad, sano/ enfermo.

Gamboa (2012) se refiere también a la otredad, a la percepción del otro, como en el caso de la percepción de las cosas o de nuestro propio cuerpo, y cómo esto está

definido por el fenómeno de reversibilidad, de re-flexibilidad de lo sensible, considerando ello que

percibir al otro significa simultáneamente percibirnos a nosotros mismos [...]. Si bien, las cosas se encuentran “fuera” de nosotros, este “afuera” —esto que vemos y percibimos de las cosas, de los otros— está en íntima relación con el adentro de nuestra percepción. (p. 257).

Para promover la inclusión de niños/as en situación de discapacidad la escuela N° 143 de la ciudad de Paso de los Toros- Tacuarembó lleva adelante diferentes dinámicas respondiendo a una forma particular de abordar la discapacidad. En relación a ello, Booth y Ainscow (2000) plantean que para hablar de inclusión es necesaria conocer qué postura institucional se tiene al respecto así como también tener en cuenta las estrategias llevadas a cabo para concretarlas.

Las maestras entrevistadas al hablar de las prácticas pedagógicas inclusivas expresan

[...] Tenemos dos niños que se adaptan a las propuestas diariamente y en cada momento se está incluyendo al niño desde una explicación, desde una pertinencia, desde una actividad colaborativa. (Entrevista maestra 2, Ver Anexo).

[...] En cuanto a todo el desarrollo de las actividades se trata de adaptarlas a lo que necesita cada alumno, desde el programa, darles los contenidos que puede hacer [...] todo depende de la discapacidad que tenga. (Entrevista maestra 1, Ver Anexo).

La Directora entrevistada también expresa que la Escuela N° 143 de la ciudad de Paso de los Toros forma parte de Red Mandela, teniendo la misma un “trabajo coordinado con UNICEF, que lo que hace es poder cumplir con las políticas estatales de inclusión” (Entrevista Directora, Ver Anexo). Red Mandela lleva adelante prácticas inclusivas con maestros itinerantes, de apoyo, con intervenciones didácticas, entre otros.

Según el CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) la misma constituye

una forma de sistematizar experiencias de escuelas comunes, integrando escuelas que trabajan en inclusión para que exista un intercambio más fluido de experiencias y conocimientos. Dado que ya existe mucho marco teórico, es momento de construir prácticas, de darles herramientas a los maestros para construir, desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva, una escuela con todos, para todos y cada uno.⁴

Viera y Zeballos (2014) también destacan la importancia de una educación en y para todos, alejándonos de un sistema educativo segregado basado en la exclusión y división, promoviendo una educación sustentada en la diversidad, la complejidad y la heterogeneidad.

Las personas entrevistadas también manifiestan diferentes dificultades presentes a la hora de llevar a cabo la aplicación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos y más especialmente en la escuela estudiada. En relación a esto manifiestan,

Está muy lindo trabajar con la inclusión, a los niños les genera otra sensibilidad, empiezan a entender todo pero a veces faltan cosas, a veces no se cuenta con todos los recursos para atenderlos específicamente a ellos, desde la formación y los materiales. [...]. Formación específica no. Más lo que leemos nosotros, lo que leemos y nos hemos ido informando.” (Entrevista maestra 1, ver anexo).

[...] Hay solo una materia que se llama dificultades del aprendizaje que es del plan que está ahora del 2008 de Magisterio pero sólo Dificultades del Aprendizaje, que hablamos de dificultades al escribir, pero no en autismo y en otros trastornos no”. Sumado a ello la carencia de recursos pedagógicos “algo hay de material (...) ahí hay mucho menos” (Entrevista maestra 2, ver anexo).

Para una real inclusión son necesarios cambios no sólo en el aula, sino también a nivel institucional como lo plantea Aguilar (2004) “el cambio hacia una escuela inclusiva requiere de un auténtico compromiso político y económico” (p.11) así como también que estén implicados todos los actores de la comunidad, que el trabajo que se

⁴Disponible en www.cep.edu.uy/prensa/393-redmandela-una-forma-de-sistematizar-experiencias-de-escuelas-inclusivas

da en el aula con docentes, alumnos y demás continúe luego del horario escolar, que vaya más allá de este. Se necesita también apoyo del sistema educativo y de la comunidad en general sumado a mayores recursos económicos y materiales.

Jorge Méndez también afirma que son necesarios varios cambios debido a que

La educación sola no puede, si no pasan cosas afuera, podemos poner toda la plata adentro pero quizás los efectos no sean los esperados. La educación toda necesita más presupuesto y poner el sujeto real y concreto en el centro de las discusiones sino va a hacer muy difícil. Yo creo que ha habido mucho avances como nunca en la educación, para los estudiantes con discapacidad, para los colectivos históricamente relegados pero necesitamos una segunda instancia de transformación, que esas políticas que llamamos de inclusión que era para garantizar el acceso y que llegaran, no se conviertan en las políticas educativas porque más tarde o más temprano se van a convertir en políticas excluyentes y ahora habrá que empezar nuevamente el ciclo”.(Entrevista Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, Ver Anexo).

El Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad considera que Uruguay necesita un mayor presupuesto educativo pero que el mismo también debe ir acompañado de cambios educativos estructurales, con propuestas acordes. La educación depende de otras políticas sociales para dar cuenta de esto, cuando no se tiene una política clara con perspectiva de accesibilidad a nivel de Estado tampoco serán posibles los centros para ellos.

Por su parte Pérez (2017) si bien reconoce la existencia de barreras materiales cuando hablamos de inclusión como ser la falta de accesibilidad al entorno físico, a los materiales de estudios, falta de presupuesto económico, entre otras; hace especial énfasis en la tensión entre las barreras actitudinales y las barreras materiales de cualquier tipo anteriormente mencionadas. Ambas barreras se encuentran

correlacionadas en la medida de que si no existe buena disposición de las personas que apuesten a la inclusión, las barreras materiales se verán incrementadas. Es una realidad también que para poder sortear las barreras, la UdelaR necesita de

presupuesto económico, pero hay barreras que solo basta con un cambio de actitud. (Pérez, 2017, pp. 46- 47).

La aplicación del Protocolo intenta construir dichos centros educativos, reconociendo el acceso pero sin perder de vista la importancia de cómo se da dicho acceso, teniendo en cuenta las diversas formas de hacer en el ámbito escolar. La educación inclusiva requiere de un centro en movimiento, de docentes que se encuentran y piensan sus estrategias, de aulas contextualizadas con sus estudiantes, de saberes que circulen, de una cultura escolar que acompañe la intención educativa, y, fundamentalmente, de las condiciones que permitan la reflexión pedagógica.

Es imprescindible que las personas en situación de discapacidad no sean un objeto sino un sujeto de derecho, con voz en instancias participativas como lo fue la instancia de debate para la elaboración del Protocolo. Otra de las dificultades nombradas por el entrevistado es la necesidad de no quedarnos en el acceso educativo, sino reflexionar sobre cómo es ese acceso, de qué manera se da, conocer si los protagonistas están conformes con dichas transformaciones, respuestas que día a día deberían irse reformulando, replanteándose para generar una real inclusión educativa.

Otra de las cuestiones que plantea el entrevistado, específicamente en el proceso de elaboración del Protocolo, es el uso adecuado del lenguaje, pretendiendo que sea menos excluyente, teniendo en cuenta que detrás de cada palabra hay diversas miradas y concepciones referidas a lo qué es la discapacidad.

todavía en el 2019 estamos tratando de sacar el término especial de algunas propuestas y tratando de convencer en toma de decisiones que puedan tener discapacidad y estar en el mismo espacio con otros. El tránsito de Primaria a Educación Media sigue siendo traumático y las propuestas que hemos diseñado es sólo para garantizar el acceso pero no para modificar la práctica, la que ha sido muy excluyente, por más que abramos las puertas la práctica va a seguir siendo excluyente. No se han generado los espacios de intercambios y debates necesarios, en dichos espacios no se ha contado con las personas con discapacidad. (Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, Ver Anexo).

Por otra parte la directora de la institución expresa que las dificultades existentes en cuanto a la implementación del Protocolo de actuación para la inclusión de las personas con discapacidad en los centros educativos inevitablemente se debe a

la gran carencia de recursos, sumado a la falta de conocimiento. Este año la escuela de recursos tenía que responder a nueve escuelas y dos jardines y si hablamos de que maestros itinerantes de escuela de recursos son dos, es muy difícil que se pueda cumplir y como está instrumentado el apoyo sería necesario la formación. [...] de Protocolo también es hablar de espacios físicos, no tenemos adaptabilidad física y nuestra escuela no está preparada, tenemos un baño chiquito que no tiene para agarrarse, si bien se hizo el año pasado una rampa para subir, la rampa no está muy adecuada tampoco, las medidas quedaron medias raras, entonces cuando viene una persona con dificultad para caminar se hace muy complicado porque los espacios no están preparados. Y muchas cosas referidas al Protocolo las vamos haciendo por sentido común respetando las leyes” (Entrevista Directora, Ver Anexo).

La Directora y las maestras entrevistadas manifiestan que la educación inclusiva es un gran desafío, es un reto cotidiano, donde si bien existen parámetros legales sobre los cuales partir, se generan movimientos en la escuela, siendo estos necesarios cuestionar, plantear y replantear. Se debe crear entre todos los actores involucrados estrategias para llevarla a cabo por medio de un trabajo en equipo, superando las dificultades como ser la carencia de formación docente, pedagógicos y de infraestructura. El Coordinador entrevistado plantea que se ha garantizado el acceso pero ello no alcanza, se debe también transformar las prácticas educativas. En relación a esto expresa

Yo creo que ahora se le da visibilidad, que la gente empezó a organizarse, hay mucha presión por muchos lados y rompe los ojos muchas situaciones. Muy desordenado, falta mucho, yo creo que Uruguay es muy bueno en los discursos pero que en las prácticas no llegó a hacerse cargo. (Entrevista Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, Ver Anexo).

Jorge Méndez también plantea las dificultades existentes en el cumplimiento del Protocolo de actuación para la inclusión de las personas con discapacidad en los centros educativos

El Protocolo no tiene plazos ni sanción, le faltaron muchas instancias de debate con los docentes, siempre tratamos de hacer políticas educativas sin los actores principales [...] Tuvo muy poca difusión y la difusión que hubo no tuvo la claridad suficiente de identificar cuál era el alcance y cometido de la norma. Faltó trabajar con los organismos previo a su aprobación para preparar el terreno. Las políticas también tienen sentido si tienen viabilidad y sentido de oportunidad y yo creo que no tuvo ninguna cosa junta el Protocolo. (Entrevista Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, Ver Anexo).

Otra de las dificultades del Protocolo planteadas por el mismo entrevistado y que va en la misma línea de lo planteado anteriormente es

Cada organismo lo implementa de acuerdo a lo que cree que hace dentro de sus competencias. Hay una falencia del Protocolo. El Protocolo no planteó plazos de aplicación ni sanción, entonces corren como muchas normas nuestras que por más que exista la ley y no está reglamentada queda en la nada, en letra muerta. El Protocolo ha generado muchas rigideces internas sobre lo que se entiende por educación inclusiva. (Entrevista Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, Ver Anexo).

No sólo el entrevistado plantea, el poco presupuesto educativo existente sino que también la falta de claridad en su implementación, en donde cada organismo lo implementa de manera diferente de acuerdo a sus competencias entorpeciendo así sus evaluaciones, apareciendo contradicciones, “rigideces internas” que como plantea Míguez (2014) en términos generales

si desde los marcos normativos sustantivos que dan cuenta de la relación discapacidad- educación se generan contradicciones en los contenidos sobre inclusión e integración educativa ¿cómo no reproducirla cuando se trata de materializar lo dispuesto? (Míguez, 2014, p. 51).

A nivel comunitario la Directora de la Escuela N° 143 expresa que se han dado dos instancias de intercambio sobre la discapacidad con la comunidad. En relación a ello, se hicieron talleres donde se abordó el tema de la convivencia sin exclusiones resaltando que cada individuo es un ser diferente evitándose destacar la normalidad. Expresa que en Paso de los Toros se realizó una caminata de reflexión hasta el centro de la ciudad por el Día del Autismo, brindándose una mayor información acerca del mismo. También se hizo otra actividad en la plaza de los juegos inclusivos, realizándose la presentación de los mismos, porque existen y con qué finalidad se instalaron. Destaca la entrevistada que todas estas instancias fueron de sensibilización para la comunidad, buscándose de alguna manera romper con los estereotipos instalados socialmente. Crosso (2010) plantea que

existen dos obstáculos estructurales para la realización del derecho a la educación de personas con discapacidad, que inciden negativamente sobre la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para este grupo de personas. Estos obstáculos son la visión estereotipada y la discriminación que se tiene hacia las personas con discapacidad y la escasez de recursos destinados a la educación inclusiva. (p.86).

El trabajo de sensibilización sobre la temática de discapacidad es abordado en el Protocolo, siendo el trabajo con la comunidad muy pertinente a la hora de empezar a generar movimientos en la sociedad, cambios culturales paulatinos sobre qué se entiende por discapacidad y desde qué modelo se considera relevante abordarla. Sobre todo teniendo en cuenta que una real inclusión no se gesta sólo en la escuela, en el aula, sino que además en toda la sociedad, en la cotidianeidad.

La Directora por su parte manifiesta que

[...] La inclusión que hacemos es tratar sobre todo la socialización y la sensibilización con la comunidad escolar, no sólo con los niños sino también con las familias de que comprendan que todos tienen derechos de acceder a la educación, acceder a espacios públicos que estén adaptados para ellos. [...] entre niños y niños digamos que por la naturalidad con lo que lo toman a veces los adultos no la tenemos, por prejuicios [...]. A nivel docente es un reto porque no tenemos especialización en el área especial y nos vamos formando

permanentemente y es un reto poder lograr que en un salón de clase aprendan todos y que puedan acceder a la educación. (Entrevista Directora, Ver Anexo).

Según la percepción de la Directora de la Escuela N° 143 parece no existir una real inclusión porque a nivel social, desde el momento que hablamos de inclusión estamos hablando de exclusión. A ello se le suma carencias en el nivel docente como es, la falta de capacitación en el interior del país, ya que la mayoría de ellas se llevan a cabo en Montevideo, no ocurriendo de este modo una real descentralización en los conocimientos inclusivos.

Como fortaleza del Protocolo el entrevistado, Jorge Méndez, plantea que el mismo

nos pone en carrera y es algo que con propiedad y fundamentos sale a marcar que las políticas educativas en materia de discapacidad tienen un norte claro y que es la Convención [...]. El cometido es en pos de garantizar los derechos educativos de las personas con discapacidad, las diferencias aparecen cuando se plantea el cómo y quiénes lo llevan adelante. Ya es ineludible la discusión. (Entrevista Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, Ver Anexo).

El entrevistado también afirma que es importante la apertura política para poner el tema de la inclusión educativa en los debates estatales. En nuestro país hay una intencionalidad política clara sobre todo a partir de los dos últimos períodos de gobierno de trabajar con las personas en situación de discapacidad.

No obstante, entre los desafíos de Uruguay a nivel educativo es necesaria la transformación de las prácticas escolares. Se ha garantizado mucho el acceso pero sólo con eso no alcanza, con sólo inscribir y matricular a los estudiantes en situación de discapacidad no basta. También es importante tener en cuenta sus expectativas, su proyecto de vida. Como plantea Míguez (2014) dicha población

Son sujetos de derecho con sensaciones, percepciones, proyectos individuales, formas de ser y estar en su vida cotidiana, por lo que continuar cosificándolos y quitándoles las posibilidades reales de elección de un proyecto educativo tiende al absoluto constreñimiento del campo de sus posibles. (Míguez, 2014, p. 63).

En palabras de Jorge Méndez

La nomenclatura tiene que modificarse identificando responsables claros, plazos, sanciones de no cumplimiento, [...] asignaciones presupuestables concretas, más asignaciones perpetuas donde se identifique qué recursos son necesarios poner en marcha para su cumplimiento. La norma surgió en un momento oportuno pero le faltó viabilidad, generar las condiciones que cuando el que tiene que hacer las cosas no las haga no haya que ir a convencer sino a exigir con propiedad.

Si bien el Protocolo tiene ciertos aspectos a mejorar, como toda política educativa, es necesaria su discusión y evaluación, conocer cómo se lleva adelante, de qué manera y con qué recursos se cuenta. Lo cierto es que el tema se ha puesto en la agenda pública siendo abordado y discutido en este ámbito como una temática de gran relevancia social para el logro de una sociedad más inclusiva poniendo en el centro el cumplimiento de un derecho impostergradable e innegable como lo es una educación para todos.

REFLEXIONES FINALES

En este apartado se presentarán las principales reflexiones a las que se arribó una vez finalizada la presente investigación.

El Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas comunes surge como respuesta a un problema educativo que se percibía en las escuelas especiales dada la superpoblación de personas fuera de edad escolar en las mismas.

El Protocolo, es un mecanismo de intervención y de denuncia a las situaciones de discriminación de las personas en situación de discapacidad en los centros educativos. Ello implica una nueva reorganización de las propuestas en dichos ámbitos, de los espacios, de cómo se garantiza el acceso y también de cómo se logra la permanencia y el logro educacional de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el objetivo general de este estudio, fue pertinente realizar un recorrido a lo largo del tiempo sobre las diversas concepciones de la discapacidad según su momento histórico, y sobre todo haciendo hincapié en el modelo social de la discapacidad el cual nuestro país pretende garantizar con el fin de velar por los derechos educativos de las personas en situación de discapacidad, ratificados ello en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Siguiendo en esta misma línea de investigación en relación a las entrevistas a la Directora y las dos maestras de la escuela N°143 de la ciudad de Paso de los Toros- Tacuarembó, surgieron algunos aspectos importantes referidos a sus percepciones respecto a la implementación del Protocolo.

La Directora entrevistada tenía conocimiento acerca de la existencia del mismo, no siendo así en el caso de las maestras. Estas últimas si estaban al tanto de la ejecución de diversas prácticas inclusivas debido a que al ser la escuela N°143 parte de la Red Mandela, se promueve el conocimiento de la temática y sobre todo por el hecho de trabajar en sus clases con niños/as en situación de discapacidad. Dicha información no se produce exclusivamente a partir del Protocolo.

Uno de los grandes desafíos para la escuela estudiada que plantean las entrevistadas es el hecho de que la palabra inclusión no se confunda con la de integrar,

siendo el primero un concepto mucho más amplio que el segundo, pues implica una serie de elementos que se deben tener en cuenta y en donde muchas veces aparecen grandes limitantes o dificultades que se presentan imposibilitando una real inclusión.

La integración se ocupa del acceso de ese niño, mientras que la inclusión es más compleja en el sentido de que crea cuestionamientos acerca de cómo es esa inserción educativa, qué herramientas y/o estrategias se llevan adelante para que la persona en situación de discapacidad se sienta parte del colectivo. Ello implica una deconstrucción de la demanda, cuestionando cuáles son las necesidades de esa persona no únicamente de las personas en situación de discapacidad, sino viendo la particularidad de cada uno. Todo ello con el cometido de responder de alguna manera al devenir de la discapacidad, interviniendo constantemente en la realidad para modificarla y descifrarla, para construirla y otorgarle sentido, interpelándola, reajustando programas, recursos, actitudes, acompañado de encuentros entre las personas implicadas en la temática, en una discusión desafiante y continua.

Entre las grandes dificultades que plantean las entrevistadas para promover una educación inclusiva se encuentra la carencia de recursos materiales y pedagógicos para el trabajo diario como también la falta de formación docente y de infraestructura.

Con respecto a los recursos pedagógicos reconocen la llegada de los mismos a partir de la oportunidad de Red Mandela y otros elaborados por los propios docentes, no obstante los mismos se consideran son escasos.

Con respecto a la formación docente, las entrevistadas plantean que la ubicación geográfica en donde se encuentran no permite una descentralización de las capacitaciones, estando la mayoría de ellas en la capital del país. Plantean además la importancia de un cambio de Plan Docente en la carrera de Magisterio, puesto que cuentan sólo con el abordaje de problemas de aprendizaje, no apareciendo un curso más profundo y prolongado acompañado de un abordaje integral de la temática de discapacidad. Expresan que el Centro PA.NI.TEA (Padres de niños/as con trastorno del espectro autista) lleva adelante capacitaciones en la ciudad de Durazno pero específica para de dicho trastorno.

Teniendo en cuenta los diversos discursos de las tres referentes escolares de la

Escuela N° 143 de la ciudad de Paso de los Toros pareciera ser que los recursos educativos no son suficientes para llevar adelante prácticas inclusivas. Más bien se guían por el “sentido común”, dependiendo de cómo se van planteando los diversos desafíos cotidianos en el aula. En función del diagnóstico que trae consigo la persona en situación de discapacidad, son las posibles modificaciones edilicias que se llevan adelante y la lectura individual que realiza cada uno de las profesionales para formarse e interiorizarse acerca del tema, buscando estrategias pedagógicas para poder cumplir con la inclusión.

Con respecto a la infraestructura la escuela no está debidamente adaptada para los niños que presentan diversas discapacidades, si bien existieron intentos de mejora como arreglos en baños y en la rampa de ingreso a la institución, aún quedan tareas pendientes a realizar para cumplir con la normativa UNIT.

El Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socio profesional para la Discapacidad manifiesta que en materia educativa existe un gran debe en temas inclusivos para las personas en situación de discapacidad, siendo necesaria para ello una transformación de las prácticas educativas, sin dejar de reconocer la importancia del acceso logrado, necesario pero no suficiente. Otra de las grandes dificultades que plantea el entrevistado es la falta de plazos para su implementación y la no existencia de sanciones para su incumplimiento, perdiéndose viabilidad e implementándose según cada organismo de acuerdo a sus criterios entorpeciendo varias cuestiones, entre ellas, su aplicación, su evaluación, poca claridad de los medios existentes para las personas en situación de discapacidad ante reclamos por incumplimiento de sus derechos, en este caso, educativos.

Si bien esta problemática existe hace varios años, la misma requiere de nuevos enfoques para una mayor comprensión de la realidad. Luego de realizar el trabajo de campo, se pudo responder a los objetivos planteados inicialmente, surgiendo también nuevos cuestionamientos. Se cree pertinente entonces plantear algunas interrogantes que puedan servir como líneas de acción a futuro, dando lugar a la continuidad de la problematización y discusión del tema. Algunos de ellos son ¿Se han dado los espacios suficientes de discusión en Uruguay con los actores educativos pertinentes sobre cómo abordar la discapacidad en los centros educativos?, ¿Cómo es el trabajo entre el Estado, los centros educativos, las familias y las personas en situación de discapacidad para

abordar la educación inclusiva?, ¿Las personas en situación de discapacidad en el ámbito educativo en Uruguay son sujetos de posibilidades, con capacidades a desafiar para adquirir y construir nuevos saberes, son sujetos plausibles de aprendizajes? ¿O meros espectadores?

El Protocolo ha generado ciertos movimientos en el tratamiento de la discapacidad en la educación uruguaya, pero son los inicios de un amplio camino aún que hace falta recorrer siendo necesario establecer el cómo y quiénes la llevan adelante. Es primordial que no se trate de convencer lo necesario que es el cumplimiento de los derechos educativos de las personas en situación de discapacidad sino poder exigirlos con propiedad, donde el sujeto participe en las instancias que le competan, nutriendo la diversidad y no los prejuicios y estereotipos cargados de enunciados y actitudes discriminatorias.

Considerando que la implementación del Protocolo es muy reciente cabe destacar la dificultad en el acceso a la información acerca de mismo, no habiendo más que la disponible en la página web del MEC. También inicialmente hubo obstáculos en la concreción de una entrevista al Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad, Jorge Méndez, pero finalmente luego de varios meses de insistencia se logró coordinar la misma siendo esta fundamental debido a los aportes que este entrevistado otorgó en cuanto al tema de estudio recabándose toda la información necesaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, I. (2008) “*Educación inclusiva. Revista perspectivas*”. Vol XXXVIII, N°1, p. 61-80.
- Aguilar Montoya, G (2004) “*Del exterminio a la educación inclusiva. Una visión desde la discapacidad*”. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana de Costa Rica.
- Ainscow, M y Echeita, S. (2011). “*La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*”. España.
- ANEP (2011). “*Sobre inclusión educativa y políticas*” Montevideo, Uruguay.
- Angulo, S; Diaz, S y Miguez Passada, M (2015) “*Infancia y discapacidad. Una mirada desde las Ciencias Sociales en Clave de Derechos*”. Unicef Montevideo.
- Álvarez, E M. (2016) “*Inclusión educativa de personas con discapacidad a la educación superior publica en Uruguay*” Trabajo final de grado. Monografía. Facultad de Psicología. Docente tutor: As. Dinorah Larrosa Docente revisor: Beatriz Falero Julio de 2016, Montevideo.
- Bagnato, M.J. (2010). “*En Tercero, Cuarto y Quinto Seminarios Sobre Educación Inclusiva*”. Fullcolor.Uruguay.
- Barton, L (2008) “*Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones*”. Revista de educación 349. Instituto de Educación. Universidad de Londres. Londres, Reino Unido.
- Blanco G, R (2006) “*La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.
- Boivin, M. (2000) “*Constructores de otredad*”. Buenos Aires: Promoteo. - ESTS Cátedra de Trabajo Social I. (2004). La Modernidad y las prácticas sociales. Esquema de Trabajo. Universidad Nacional de la Plata. Mimeo.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black – Hawkins, K. (2000). “*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y*

la participación en las escuelas". Consorcio Universitario para la educación inclusiva. Madrid.

- CAINFO y FUAP (2013), *"Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay"*, Montevideo.
- Céspedes, G M (2005) *"La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación"*. Aquichan vol.5 no.1 Bogotá. Colombia.
- Crosso, C. (2010) *"El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva"*. Santiago de Chile.
- Foucault, M (2003) *"La vida de los hombres infames"*. Ensayos sobre Desviación y Dominación. La Plata. Altamira.
- Gamboa, L V. (2012) *"El lugar del otro: el problema de la alteridad en la filosofía de Merleau- Ponty"*. UniversitasPhilosophica, Bogotá, Colombia.
- Goffman, E. (1963). *"Estigma. La identidad deteriorada"*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Mancebo, M E y Goyeneche, G (2010) *"Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica"*. Mesa "Políticas de inclusión educativa" en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- Miguez Passada, M.N (2003) *"Construcción social de la Discapacidad a través del par dialéctico integración-exclusión"*. Tesis de Maestría. UDELAR- UFRJ. Montevideo, Uruguay.
- Míguez Passada, M N (2009) *"Construcción Social de la Discapacidad"*. Edición Trilce. Montevideo, Uruguay.
- Míguez Passada, M N (2012) *"Del dicho al hecho: políticas sociales y discapacidad en el Uruguay progresista"*. Estudios Sociológicos Editora. Montevideo, Uruguay.
- Miguez Passada, M N (2014) *"Inclusión e integración en la Educación Media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada"* en Fernández Aguerre, T y Ríos González, A *"El tránsito entre ciclos en Educación Media y Superior de Uruguay"*. Colección artículo. 2. "Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de temas de Interés General". Universidad de la República. CSIC. Baferil S.A. Montevideo, Uruguay.

- Míguez Passada, M N (2016) “*Discapacidad en lo social. Un enfoque desde las corporalidades*”. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República (UdelaR). Asociación de Ciencias Sociales de Extremadura (ACISE). Revista Extremeña de Ciencias Sociales "ALMENARA" nº 9. 2017. Uruguay.
- Padilla Muñoz, A (2010) “*Discapacidad: contexto, concepto y modelos*”. International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional. Colombia
- Palacios, A. (2008) “*El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*”. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca, Madrid, España.
- Pérez Brink, N (2017) “*¿Udelar inclusiva? Una mirada desde el cotidiano de los y las estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de la República.*” Montevideo. Facultad de Ciencias Sociales.
- Rosato, A y Angelino, M A (Coords.) (2009) “*Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit.*” M. E. Almeida, C. Angelino, M. A. Angelino, E. Kipen, A. Lipschitz, M. Priolo, A. Rosato, C. Sánchez, A. Spadillero, I. Vallejos, B. Zuttión N. Equipo De Investigación Interdisciplinario De La Facultad De Trabajo Social (UNER). Editorial Novedur. Entre Rios. Argentina.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994) “*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*”. (2da.) Ed: Paidós. Barcelona.
- Viera, A y Zeballos, Y. (2014). “*Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible*”. Psicología, Conocimiento y Sociedad. Revisiones ISSN: 1688-7026
- Woods, P. (1998) “*Investigar el arte de la enseñanza*”. Paidós, Barcelona

FUENTES DOCUMENTADALES

-) Batthyány, K., y Cabrera, M. (Coord.) (2011). “*Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*”. Apuntes para un curso inicial. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/FCS_Batthianny_2011-07-27- imprimir.pdf

-) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) 2006, Montevideo, Uruguay.
-) CEIP: Disponible en www.cep.edu.uy/prensa/393-redmandela-una-forma-de-sistematizar-experiencias-de-escuelas-inclusivas
-) El Observador: Disponible en <http://www.elobservador.com.uy/nota/gobierno-destinara-mas-recursos-a-la-educacio-pero-en-que-queda-lo-prometido-2018689530>
-) GEDIS: Disponible en <https://www.facebook.com/1045843892145428/videos/2052018738194600/>
-) Ley General de la Educación n°18437, (Montevideo, Uruguay, 16/01/2009)
-) Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, ley 18651, Montevideo, Uruguay, 2005.
-) MEC: Disponible en <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/29241/5/mecweb/comision-para-la-continuidad-educativa-y-socioprofesionalparaladiscapacidad?contid=40359&3colid=40359>
-) MIDES y PRONADIS (2014).”Uruguay y la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad”. Dirección de Derechos Humanos y Derecho Humanitarios del Ministerio de Relaciones Exteriores del Uruguay. Recuperado de: http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf
-) OMS (2011) “*Informe Mundial sobre la Discapacidad*” Disponible en <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
-) Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos (2017). MEC (Ministerio de Educación y Cultura). Montevideo, Uruguay.
-) UNESCO (2003) Educación para los Derechos Humanos. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131836s.pdf>
-) Universidad de la Sabana: Disponible en <http://aquichan.unisabana.edu.com/index.php/aquichan/article/view/64/133>