

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Licenciatura en Sociología**

**Construcción social de la discapacidad:**  
estudio en dos centros de rehabilitación y/o  
reeducación. Colonia, 2016

**Laura Acuña Izaguirre**  
Tutora: Adriana Marrero

**2017**

## ÍNDICE

1. <u>Introducción</u> .....	4
1.1. <u>Teoría específica</u> .....	6
1.2. <u>Discapacidad y Educación: Estado normativo</u> .....	11
1.3. <u>Antecedentes del programa AYEX</u> .....	13
1.4. <u>Problema de estudio</u> .....	15
1.5. <u>Objeto de estudio</u> .....	16
1.6. <u>Objetivo general</u> .....	16
1.7. <u>Objetivos particulares</u> .....	16
1.8. <u>Antecedentes del tema en Uruguay</u> .....	17
2. <u>Marco teórico</u> .....	18
3. <u>Metodología</u> .....	21
4. <u>Hallazgos y análisis</u> .....	23
Capítulo I.....	24
Capítulo II.....	28
Capítulo III.....	33
5. <u>Conclusiones</u> .....	37
<u>Bibliografía</u> .....	40

*“El mundo es eso. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores”.*

Eduardo Galeano

## Resumen

La presente monografía es requisito para el egreso de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. La misma responde a la finalización de un proceso de investigación, que luego de transitar por muchas etapas, ha finalizado mostrando sus hallazgos para contribuir al debate de la temática desde una perspectiva crítica.

En la misma se aborda la construcción social de la discapacidad entorno a los procesos de exclusión educativa que experimentan niñas y niños en la escuela común, que son derivados (a través de un diagnóstico precoz) a institutos de atención integral, financiados por una ayuda económica del Banco de Previsión Social.

Al analizar los discursos de los actores involucrados en esta construcción (maestros, padres, personal de trabajo de los institutos), se devela que el/la/a con déficit atencional, problemas de conducta, problemáticas familiares, se “convierte” en niño/a en situación de discapacidad, por no ajustarse a lo esperado por un sistema educativo homogeneizador que no da lugar a la diferencia, que incluye excluyendo.

En este sentido se plantea la hipótesis que cambia el sentido de la relación discapacidad/exclusión. La exclusión no está determinada por la discapacidad, sino al contrario, son los procesos de exclusión educativa de niños y niñas de la educación los que “producen” la discapacidad.

El análisis de la discapacidad se realiza con enfoque del interaccionismo simbólico, tomando insumos teóricos de Erving Goffman y de la corriente fenomenológica con apoyo en Berger y Lukmhan. Las concepciones teóricas de ambos autores permitirán analizar la interacción que se da en las relaciones sociales, y cómo la resultante de la misma da lugar a la conformación de identidades, etiquetas, estigmas.

## 1 Introducción

De acuerdo a los informes realizados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Banco Mundial y la Unesco, a nivel mundial el 95% de la población de niños con discapacidad no reciben educación. Esto equivale a decir que aproximadamente 26 millones de niños quedan por fuera del sistema educativo.

En nuestro país, los resultados del último Censo (2011) revelan que el 15,9% de la población presenta alguna discapacidad, lo que equivale a 517.777 personas. De esta totalidad de más de medio millón de uruguayos que poseen alguna discapacidad, 35.000 son niñas y niños menores de 15 años. La encuesta nacional de personas con discapacidad (ENPD) de 2004 arroja que sólo tres de cada diez niños con discapacidad culmina sexto año de la educación primaria.

Estos datos ponen de manifiesto que el acceso a la educación continúa siendo un desafío que no todos logran cumplir, se está convirtiendo en un privilegio para pocos.

Los factores que inciden en la no concreción del desafío escolar son diversos, como por ejemplo la inaccesibilidad comunicacional, arquitectónica, escasa capacitación profesional, etc.

Actualmente es posible encontrar investigaciones académicas de diferentes disciplinas, que demuestran que en la educación ha surgido un "nuevo" factor que contribuye a la obstaculización en la trayectoria educativa, los denominados "niños problemas"<sup>1</sup>.

Este trabajo monográfico introduce al abordaje de la construcción social de la discapacidad de niños/as y jóvenes en situación de discapacidad que experimentan exclusión de la educación formal a institutos privados de atención integral, financiados por una prestación económica del Banco de Previsión Social (AYEX).

A partir de los resultados obtenidos podemos afirmar que en nuestro sistema educativo se da un fenómeno contrario a los procesos de "inclusión educativa"<sup>2</sup>, y es la construcción social de la discapacidad entorno a procesos de exclusión educativa (se pone énfasis en los principales actores involucrados: maestros, alumnos, padres y funcionarios de los institutos). Este proceso tiene raíz en diagnósticos realizados por maestros, y por el beneficio económico del programa ayudas extraordinarias (AYEX) de BPS.

---

<sup>1</sup> Niño problema es el definido por sus problemas de conducta, déficit atencional, "hiperactivo", el que se sale de los parámetros de la "normalidad" esperada por el sistema educativo.

<sup>2</sup> La utilización de términos entrecuadrados refieren a la terminología utilizada hegemonicamente, utilizada en un contexto de análisis entorno a la temática discapacidad.

La pertinencia de este trabajo radica en que existe escasa investigación académica vinculada a los procesos de exclusión educativa que experimentan niños/as y jóvenes en situación de discapacidad, relegados a institutos de atención integral.

Actualmente podemos encontrar diversa bibliografía relacionada a la inclusión educativa, pero siempre enfatizando en los aspectos culturales, sociales y económicos de los educandos.

La motivación por investigar esta temática se fundamenta en la pretensión de aportar insumos teóricos desde una perspectiva crítica y constructiva, con elementos que conduzcan al ejercicio de reflexión, y evidenciar algunas de las distintas consecuencias de fragmentación que dejan las instituciones con su rígido accionar. Se pretende generar insumos teóricos que posibiliten cambios positivos y contribuir en la mejora en la calidad educativa y la efectiva inclusión social del colectivo en situación de discapacidad.

A continuación se hace un recorrido por el desarrollo del concepto de "educación inclusiva" con énfasis en la discapacidad y por el marco legal nacional e internacional entorno a la discapacidad, para comprender la conexión existente entre los conceptos de la presente investigación.

A través del recorrido teórico se visibiliza que la noción de "educación inclusiva" no está exclusivamente ligada a las personas en situación de discapacidad, sino que es una temática poco visitada y relacionada directamente con la perspectiva de derechos de todas las personas. Es pretensión de este trabajo hacer énfasis en los aspectos de inclusión/exclusión de la educación en referencia a las personas en situación de discapacidad.

## 1.1 Teoría Específica

### *a) La discapacidad como problema*

A lo largo de la historia el concepto de discapacidad ha variado. La doctora en derecho, especializada en derechos de la persona en situación de discapacidad, Agustina Palacios, en su tesis de doctorado identifica tres modelos que determinan las conceptualizaciones de dicha temática.

Los tres modelos se diferencian claramente entre sí:

1) El modelo de la prescindencia apoyado en la justificación religiosa de la discapacidad, a la que se le atribuye el déficit a un castigo divino. La persona con discapacidad es vista como una carga a nivel social.

2) El modelo médico o rehabilitador, en donde la persona con discapacidad es vista como útil en la medida que sea normalizada, asimilada a los sujetos capaces.

3) El modelo social en donde se piensa que la discapacidad tiene orígenes mayoritariamente sociales. Las personas con discapacidad pueden aportar en igualdad de condiciones que las demás personas siempre que se las incluya, se acepten las diferencias, y se eliminen las barreras sociales, arquitectónicas, actitudinales, comunicacionales, etc.

En la actualidad podemos encontrar resabios de los tres modelos al abordar la discapacidad.

En el presente trabajo la concepción de discapacidad se realiza desde el modelo social, que se desarrollará a partir del análisis de las dos definiciones más utilizadas en torno a la temática.

Primero tomo como referencia la definición aportada por la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006) la cual la define como:

*“Las personas con discapacidad incluye a aquellas que tengan deficiencia física, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”*.<sup>3</sup>

Este concepto incorpora el término deficiencia para hacer referencia a los aspectos biológicos de la discapacidad. Es decir, refiere a la pérdida, falta o reducción de algún miembro, órgano, y/o sentido. Enfatiza en las barreras físicas y actitudinales que se pueden encontrar en la sociedad, e impiden la plena participación de las personas con discapacidad.

La Ley 18.651 de La República Oriental del Uruguay, en su Artículo 2° explica que:

*“Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental*

---

<sup>3</sup> Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay. CAINFO FUAP, Montevideo, 2013, pág. 8.

*(intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral<sup>4</sup>*”.

Esta definición presenta la vaguedad en el tramo de redacción que refiere a persona con discapacidad cuando esta *padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada*. Claramente estamos frente a una vaguedad terminológica que abarca a un sin número de personas, tantas como interpretaciones se le pueda hacer a esta definición.

*“Pensar que una desventaja en la integración social o familiar sea causada por una alteración funcional, recae con todas las culpas sobre la persona que aparece en la figura de “discapacitado”<sup>5</sup>*.

En ambas definiciones se encuentran vacíos jurídicos que dan lugar a la libre y mal interpretación tanto de la ley, como de la Convención. Como veremos en las siguientes páginas, estas libres interpretaciones, en un marco institucional, conducen a etiquetar como discapacitados/as a niños y niñas que, por ejemplo, simplemente problemas de conducta.

El concepto utilizado en este trabajo es el correspondiente al modelo social, en el cual se define a la discapacidad como *“la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad”<sup>6</sup>*.

Desde esta perspectiva se indaga y analiza la construcción social de la discapacidad en torno a procesos de exclusión educativa de niños/as y jóvenes del sistema educativo formal.

### *b) Concepción de Educación Inclusiva*

El desarrollo de esta nuevo paradigma de educación se realiza para que el lector pueda situarse y comprender de qué se habla cuando manejamos el concepto “educación inclusiva”. En el análisis final del trabajo se visualiza porqué este modelo de educación que legalmente garantiza la educación para todos/as, en la práctica pone en evidencia un sistema educativo segmentado, que incluye, excluyendo.

El sistema educativo uruguayo a partir del siglo XX, se ha caracterizado por ser laico, gratuito y obligatorio, aspectos relevantes pero no suficientes para pensar en la inclusión. Tenemos una gran

---

<sup>4</sup><https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7226348.htm>

<sup>5</sup>Panel, A. (2009), Relaciones de poder en el diagnóstico de la discapacidad. Estudio en escuelas especiales para niños con discapacidad intelectual. Monografía de grado, Montevideo: Universidad de la República (mimeo). Pág.: 13

<sup>6</sup>Cita en: Palacios, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. CINCA/ Pág.:22/Nota pie de página 246: Vid. “Union of the Phisically Imapired Against Segregation”, Documento disponible en el sitio web: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/UPIAS.pdf>

dificultad para traducir la legislación en prácticas que conduzcan al cumplimiento efectivo de los derechos.

La especialista en educación inclusiva, Angeles Parrilla Latas, identifica cuatro modelos de educación respecto a la discapacidad y estos se corresponden en alguna medida a las conceptualizaciones de la noción de discapacidad.

Los cuatro modelos que plantea Parrilla son:

- a) Modelo de exclusión: Se excluye a todos los que no pertenecen a la cultura hegemónica, las personas con discapacidad al ser improductivas no tienen derecho a la educación.
- b) Modelo de segregación: Se crea una educación paralela para personas “diferentes”.
- c) Modelo de integración: Se busca incorporar a las personas con discapacidad a la educación ordinaria pero legitimando el acceso. El grupo debe adaptarse a la cultura hegemónica.
- d) Modelo de inclusión: Busca dar respuestas a las inequidades existentes. Este modelo refiere a que es el sistema educativo el que tiene dar respuesta. El sistema debe adaptarse a los alumnos, y no al revés.

La diferencia entre inclusión e integración se expone a través de la definición utilizada por la licenciada Natalia Furtado en su tesis de grado de la Licenciatura en Trabajo Social.

*“[...] el término inclusión promueve la inserción de todas las personas en un mismo lugar, rescatando las diferencias sin solaparlas; por el contrario, el término integración se postula desde el lugar del déficit, es decir, desde lo que le falta a ese otro para llegar a los patrones de la normalidad”*<sup>7</sup>.

En esta misma línea la UNESCO define la educación inclusiva como *“un proceso en el cual se debe identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos y todas”*<sup>8</sup>.

La concepción de “educación inclusiva” no trata de sustituir a la educación especial, sino que trata de una nueva situación que abarca a todos los/as alumnos/as y centros escolares, al sistema educativo en su conjunto.

---

<sup>7</sup>Furtado, Natalia. (2007) “Procesos de inclusión social de las personas con discapacidad: un acercamiento a la realidad de las personas con Síndrome de Down en el departamento de Cerro Largo”.

Tutora María Noel Míguez. Pág.:18

<sup>8</sup>Definición de Educación Inclusiva según la UNESCO <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Booth y Ainscow en 2002 elaboran un conjunto de materiales denominados Index, para facilitar y desarrollar una educación inclusiva en los centros de estudio.

Ainscow (2003) aporta para la comprensión de la temática cuatro elementos fundamentales de una política educativa de inclusión. El primero es que la inclusión es un proceso que en la práctica no culmina nunca, es una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de ella. El segundo de los elementos es que la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Tercero que inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Por último nos dice que la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

En la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Ainscow, M. (2000) da cuenta de tres dimensiones a explorar en el desarrollo de la “educación inclusiva”: Una de ellas es la de crear culturas inclusivas, esto refiere a crear comunidades escolares seguras, acogedoras, donde el alumnado sea valorado, desarrollando valores inclusivos compartidos entre docentes, estudiantes y sus familias. Los principios que de aquí surjan guiarán las decisiones que se concreten en las políticas escolares. Otra dimensión sería la de elaborar políticas inclusivas transversalmente, para que mejore el aprendizaje y la participación del alumnado, creando escuelas para todos/as. Ambos consideran que los apoyos deben ser interpretados como todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad del alumnado. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos, es solo una de las formas a través de las cuales es posible hacer accesible los contenidos de aprendizajes para todos /as los/as estudiantes. También se requiere apoyo en otras ocasiones como las tutorías entre pares. El apoyo es parte integral de toda la enseñanza. La tercera dimensión refiere al desarrollo de prácticas inclusivas, en donde la docencia y los apoyos se integran para direccionar el proceso de aprendizaje de forma de superar las barreras para el aprendizaje y la participación, moviendo los recursos necesarios.

La asesora de la oficina de estados iberoamericanos (OEI) en primera infancia y “educación inclusiva”, Rosa Blanco refiere que *“La inclusión no solo es para niños con necesidades especiales, es dar educación de calidad a todos y todas, que todos/as accedan, permanezcan y aprendan<sup>9</sup>”*. Blanco agrega que aunque en muchas escuelas se han producido procesos de cambio como consecuencia de la incorporación de alumnos/as con necesidades educativas especiales, el movimiento de la integración no ha logrado alterar los sistemas educativos de forma significativa. En general, se ha transferido el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas

---

<sup>9</sup>Blanco, Rosa, G. “Hacia una escuela para todos y con todos” OREALC/UNESCO Santiago. Pág.:10

comunes, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no solo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado.

La educación inclusiva sería entonces un proceso que implica identificar y minimizar las barreras del aprendizaje y participación, y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras y los recursos pueden encontrarse tanto dentro de los centros educativos como en otros aspectos del sistema, como en la comunidad y en las políticas.

La discapacidad pensada desde esta perspectiva sería, barreras en la participación de los estudiantes con deficiencias y dificultades, que resulta de la interacción entre actitudes, acciones, culturas y prácticas discriminatorias.

Si bien el discurso entorno a la educación se orienta hacia una concepción de “educación inclusiva” y hacia una flexibilización de los currículos que permita a todos/as los/as estudiantes a acceder a una educación de calidad, lo que pasa en la práctica es que no resulta fácil de implementar.

Uruguay tiene un sistema de educación aún fraccionado, entre los alumnos de la educación especial, alumnos integrados, y la nueva modalidad de alumnos/as en institutos de “asistencia integral”. Todo esto pone en jaque la existencia de una política transversal en “educación inclusiva”, aunque así se plasme como derecho legalmente.

## 1.2 Discapacidad y Educación: Estado normativo

A continuación se expone una breve reseña del estado normativo respecto a la educación, y la educación/discapacidad en nuestro país.

En el artículo 1º de la Ley General de Educación 18.437 de nuestro país establece: *“Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa<sup>10</sup>”*.

En el artículo 8º *“El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social<sup>11</sup>”*.

Para ello, según la presente ley:

*Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades<sup>12</sup>”*.

Respecto a la participación se la declara:

*“La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas<sup>13</sup>”*.

Tales conceptos tienen como eje central la concepción de la educación inclusiva, es decir que implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidas aquellas que se encuentran en situación de discapacidad.

En los últimos años se han creado instrumentos jurídicos en el ámbito internacional, ratificados por Uruguay, como la convención de los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por la

---

<sup>10</sup>Ley general de educación N° 18.437 en: [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78)

<sup>11</sup>Ley general de educación N° 18.437 en: [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78)

<sup>12</sup>Ley general de educación N° 18.437 en: [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78)

<sup>13</sup>Ley general de educación N° 18.437 en: [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78)

Organización de las Naciones Unidas (2006), en donde se reconoce el derecho de las PcD a acceder a la educación en igualdad de oportunidades y se le pide a los estados partes a garantizar este derecho. Luego de la ratificación por parte de Uruguay en 2010, se promulgó la Ley 18.651, “Protección integral de las personas con discapacidad”. En el artículo 40° de la presente ley, se expresa que se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional, con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y de la accesibilidad física y comunicacional.

*“La accesibilidad refiere a la condición que cumple un espacio, objeto, instrumento, sistema o medio para que sea utilizable por todas las personas en forma segura y de la manera más autónoma y comfortable posible<sup>14</sup>”.*

*“La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso<sup>15</sup>”.*

Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

Frente a este marco legal nacional e internacional, cabe preguntarse porqué niños/as y adolescentes de nuestro país acceden al sistema de educación formal, pero luego de verificarse dificultades en la “homogenización/normalización” educativa, quedan relegados a un circuito de centros privados que pretenden garantizar rehabilitación, educación, recreación, entre otras actividades, en limitados horarios curriculares.

---

<sup>14</sup>Ley 18.651 “Protección integral de las personas con discapacidad” Art.:77°

<sup>15</sup>Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Pág. 4 disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

### 1.3 Antecedentes del Programa AYEX

La socióloga Silvia Santos en su informe de asesoría general en seguridad social, año 2011 afirma que *“El BPS como gestor y promotor de políticas sociales, ha definido como uno de sus lineamientos estratégicos el desarrollo de mecanismos para ampliar la cobertura e inclusión en el sistema de protección social. En este sentido la institución ha desarrollado una batería de servicios y prestaciones para distintos tipos de poblaciones, enfocada hacia la rehabilitación y promoción de la autonomía de las personas con discapacidad, cubriendo a todos los beneficiarios de la seguridad social, contemplando los requerimientos de los distintos grupos etarios, de acuerdo a la situación de activos o pasivos e incluyendo además a otros colectivos de la población”*<sup>16</sup>”.

El programa de ayudas extraordinarias (AYEX) de BPS, se enmarca dentro de estas prestaciones económicas destinadas a la promoción de la autonomía de las personas en situación de discapacidad.

El reglamento por el cual se rige BPS para asignar esta prestación, define como ayudas extraordinarias a *“una contribución económica destinada a favorecer la inserción social, educativa y cultural, así como la rehabilitación de niños y adultos con discapacidad, brindando servicios como: Locomoción; fonoaudiología; fisioterapia; psicomotricidad; psicología”*.<sup>17</sup>

Estas ayudas económicas están destinadas a *“(…) solventar el costo de la concurrencia de los beneficiarios a institutos de rehabilitación, escuelas e institutos habilitados por ANEP que realicen integración y/o instituciones recreativas y/o deportivas cuyas actividades propendan a la rehabilitación, sean estas públicas o privadas”*.

De acuerdo al reglamento de BPS, quienes pueden acceder a estas prestaciones deben cumplir con alguna de las siguientes condiciones<sup>18</sup>:

Ser beneficiarios de asignaciones familiares ([Ley 15.084](#))

Poseer pensión por invalidez

Pacientes de la Unidad de Diagnóstico y Tratamiento (DEMEQUI).

Hijos de funcionarios de BPS.

Beneficiarios de los programas Uruguay crece con contigo y Cercanías (convenios BPS-Mides).

---

<sup>16</sup> <http://www.bps.gub.uy/bps/file/11431/1/personas-con-discapacidad-santos---nunez.pdf>

<sup>17</sup> Reglamento sobre Ayudas Extraordinarias (AYEX) R.D. N 3-33/2015 DE 11.02.2015

<sup>18</sup> Los requisitos son extraídos de la página de BPS con actualización 20/01/2017 <https://www.bps.gub.uy/3555/ayudas-extraordinarias.html>

Quienes acceden a este beneficio, tienen derecho a tres tipos de prestaciones:

Pago del Instituto al cual acude el beneficiario, equivalente a \$ 4.682,04 (vigencia 01/01/2017) para la cuota mensual de institutos de rehabilitación privados, habilitados por BPS.

Transporte: \$ 2.220,48 (vigencia 01/01/2017) para el traslado del beneficiario efectuado por transportistas autorizados por BPS. Esta contribución también alcanza a aquellos que concurren a escuelas o institutos normales, tanto públicos como privados, sean estos preescolares, escolares o liceales.

Pago del equivalente de \$ 2.220,48 (vigencia 01/01/2017) para los boletos del acompañante del beneficiario.

*Los objetivos de las Ayudas Extraordinarias del Banco de Previsión Social refieren a propiciar el desarrollo del potencial biopsicosocial, laboral y educativo del usuario. Para ello se procura restablecer, restaurar habilidades y compensar las funciones perdidas. Se busca además obtener el máximo nivel de autonomía, y mejorar la calidad de vida, contemplando sus capacidades y aspiraciones<sup>19</sup>.*

---

<sup>19</sup>Reglamento sobre Ayudas Extraordinarias (AYEX) R.D. N 3-33/2015 DE 11.02.2015

## 1.4 Problema de Estudio

La diversidad nos remite a la situación que todos los alumnos tienen necesidades educativas propias y específicas. Estas necesidades se manifiestan en todos los ámbitos de nuestra vida, laboral, familiar, cultural, y claramente también en la educativa, sin embargo cuando hablamos de diversidad educativa el espectro no abarca a todos y todas. En nuestro país la inequidad educativa se ha transformado en una temática muy presente en la agenda política educativa. ¿Qué es lo que se ha hecho ante tal complejidad? Se han elaborado distintas estrategias tendientes a ir desestimando esas diferencias. No obstante, la realidad evidencia que esas estrategias han fracasado y que aún tenemos un largo camino por transitar en lo que refiere a la inclusión educativa.

Al decir del español, licenciado en educación, el doctor Gerardo Echeita *“La vía de la segregación ha sido una estrategia constante para tratar de responder escolarmente a la diversidad de características psicosociales de los alumnos, bajo la premisa de que es posible y deseable para todos, separar a algunos alumnos a la hora de mejorar y facilitar su aprendizaje, diferenciar y separar a algunos alumnos cuando sus necesidades educativas dificultan el aprendizaje de la mayoría<sup>20</sup>”*.

Las afirmaciones realizadas por Echeita se ajustan empíricamente a la problemática abordada en este trabajo. Niñas y niños de nuestro sistema educativo están experimentando una suerte de “transito forzado” por institutos alternativos de educación, y/o por escuelas especiales, por el entendido de un colectivo que determina que éstos no se “ajustan” a lo que un maestro espera de ellos como alumnos.

¿Qué ocurre con la trayectoria educativa de los/as alumnos/as que son derivados a institutos alternativos de educación? ¿Qué actores participan en la configuración de la “nueva identidad” del alumno que es derivado de su espacio curricular de estudio a centros de atención para personas con discapacidad?

---

<sup>20</sup>Gerardo Echeita. Mel Ainscow, “Educar sin excluir: Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva”. [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/apoyos%20y%20ayudas%20cuadernos.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/apoyos%20y%20ayudas%20cuadernos.pdf)

## **1.5 Objeto de Estudio**

Análisis crítico de los procesos de exclusión educativa que experimentan los/as alumnos/as beneficiarios de las AYEX, que acuden a institutos de atención integral, generando un estigma (discapacitado) en la identidad de los mismos.

## **1.6 Objetivo General**

Construcción social de la discapacidad entorno a procesos de exclusión educativa de niños/as de la educación formal a institutos de atención integral.

## **1.7 Objetivos Particulares**

-Conocer la percepción de familiares y docentes respecto a la derivación de la escuela común a institutos de atención integral, realizada a niñas y niños en situación de discapacidad.

-Indagar cómo se aborda la discapacidad en los centros citados, teniendo presente el modelo social de la discapacidad, como referencia para su análisis.

-Indagar en la incidencia de la prestación económica del programa ayudas extraordinarias (AYEX) de BPS (destinado a personas con necesidades educativas especiales) en los procesos de exclusión educativa de niños y niñas en situación de discapacidad.

-Generar procesos analíticos en torno a la temática que puedan ser retomados como insumos desde la arena política.

## 1.8 Antecedentes del tema en Uruguay

Al realizar una exhaustiva búsqueda sobre material relacionado a la temática acá abordada, me encuentro con un importante vacío teórico y académico. No existen investigaciones que se refieran exclusivamente al análisis de la exclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en institutos privados de atención integral, en nuestro país.

Sí existen investigaciones que aborden la inclusión educativa como una nueva problemática que requiere del esfuerzo de todos y todas para una factible solución.

La Doctora en Trabajo Social, María Noel Miguez realiza diversas investigaciones referidas a la discapacidad/educación con clave en la dialéctica inclusión/exclusión, así como los valiosos aportes de su trabajo Monográfico de Doctorado, “*Construcción social de la discapacidad a través del par dialéctico integración-exclusión*”, que servirán de insumos teóricos para este trabajo.

Hay un marcado énfasis en el abordaje comunitario para “resolver” los problemas que enfrenta la educación en términos de inclusión. No obstante, el énfasis está puesto en las dificultades referidas a la exclusión educativa con relación a lo cultural, económico, y social pero no hacen alusión a los procesos de exclusión que experimentan los/as alumnos/as que son derivados/as con diagnósticos endebles, que se centran en las dificultades de comportamiento, dificultades de aprendizaje, y en las conocidas “DIS” (dislexia, discalculia, disgrafía y dislalia).

En referencia a los diagnósticos encontré valioso aporte en la Tesis de grado en la Licenciatura en Sociología de Anaclara Planel<sup>21</sup>. Planel afirma que hay Relaciones de poder en el diagnóstico de la discapacidad, y para ello realizó un estudio en las escuelas especiales para niños con discapacidad intelectual. En su investigación, la socióloga afirma que hay una pretensión normalizadora en la educación y que dicha pretensión tiene diversas consecuencias, entre ellas:

*“hay normas y tipificaciones que regulan las conductas, actitudes, tiempo de aprendizaje en niños y niñas de las escuelas”<sup>22</sup>.*

La pertinencia de esta investigación radica en la pretensión de generar material académico de referencia para la elaboración de programas que favorezcan la inclusión educativa de niñas/niños y jóvenes en situación de discapacidad.

---

<sup>21</sup> Los insumos de la monografía de Planel, serán utilizados metodológicamente como documentos de referencia empírica.

<sup>22</sup> Planel, Anaclara (2009) Tesis de grado, Licenciatura en Sociología “Relaciones de poder en el diagnóstico de la discapacidad: estudio en las escuelas especiales para niños con discapacidad intelectual”. Tutora, María Noel Miguez/ Verónica Filardo

## 2 Marco Teórico

Nuestro marco teórico se configura de acuerdo a los siguientes referentes conceptuales:

Para desandar y comprender la construcción social de la discapacidad entorno a los procesos de exclusión educativa, se toman los aportes desde la corriente fenomenológica de **Peter Berger y Thomas Luckmann**.

Ambos afirman que la realidad es una construcción subjetiva, que se da a través de un proceso de descripción: a medida que se describe una situación, esta se va creando como real. La Fenomenología procura desandar los caminos que llevan a definir algo como real.

La sociología del conocimiento de Berger y Luckmann no se preocupa por la forma de racionalidad científica, sino de aquello que las personas conocen como real, no importa si es verdadero desde el punto de vista epistemológico. Con los aportes de ambos autores se procura comprender y describir la construcción social de la discapacidad y la repercusión que esta tiene en la educación recibida por las personas en situación de discapacidad que acuden a estos centros educativos. La realidad es construida socialmente, y en este proceso analítico observamos la construcción social de la discapacidad y también la exclusión. Son procesos en los cuales socialmente se construyen identidades, situaciones, posiciones, etc

**Erving Goffman** en la década del sesenta introduce en la sociología el término de Estigma, para referirse a la “(...) *situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social*<sup>23</sup>”. El autor argumenta que “*un estigma público relega a la persona que lo posee a un rol estigmatizado en oposición a lo normal*<sup>24</sup>”.

En la actualidad, la diferencia con el concepto utilizado en la Antigua Grecia radica en que se pone énfasis a lo malo en sí mismo, y no tanto en las manifestaciones corporales (quemaduras, cortes, etc). Se deteriora la identidad de la persona de manera relacional, es decir desacreditar al otro, me permite reafirmar mi normalidad. Este concepto desarrollado contribuye a la comprensión de la construcción social de la discapacidad, ya que permite acercarnos a cómo describo yo al otro en la relación a mi concepto de lo diferentes, lo no aceptado, esperado.

*“(...) un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos*

---

<sup>23</sup> Goffman, Erving, “Estigma: La identidad deteriorada”. 1970, Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid. Pág.:7

<sup>24</sup> Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

*de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos. Posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto. Daré el nombre de normales a todos aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares que están en discusión.*<sup>25</sup>”

Pierre **Bourdieu** ha instalado en la sociología uno de los conceptos más importantes de su obra: violencia simbólica. Es definida por el autor como “(...) *esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando sólo dispone, para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural.*”

Es una acción pedagógica de poder que logra imponer un conjunto de hábitos, conocimientos, valores, prácticas, normas, etc, de forma sutil, sin cuestionamientos de quien recibe esa acción.

La escuela es el espacio en el cual la clase dominante reproduce esos códigos, valores y símbolos que son incorporados por la clase culturalmente dominada. De esta manera se logra la reproducción de los saberes dominantes. Este concepto de Bourdieu nos remite a la siguiente cuestión: Niñas y niños son derivados a institutos privados de atención porque en la educación formal representan obstáculos en la reproducción de saberes? Logran estos Centros alternativos de educación, reproducir los códigos y símbolos de la cultura dominante, y dotar a las personas en situación de discapacidad de las herramientas necesarias para una efectiva integración social (entiéndase como el acceso al mercado laboral, a otros niveles del sistema educativo que le permitan una formación profesional, a espacios recreativos, etc)? Las respuestas a estas cuestiones las veremos al final de este trabajo. No obstante, hay una hipótesis que guía esta investigación y es que se dan procesos de legitimación de la desigualdad a través de un sistema educativo que incluye, excluyendo.

Desde un enfoque de la Teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, podemos observar cómo la educación reproduce, transmite, inculca y justifica el orden social imperante, logrando de esta manera calificar y clasificar a niños/as y adolescentes en distintos tipos de educación (en este caso en Centros privados de atención integral) según la cual tendrán diferentes oportunidades para su vida escolar y social.

---

<sup>25</sup>Goffman, Erving (2006) Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina. Pág.: 14/15

Con respecto al concepto de **Exclusión**, no se ha logrado consensuar la homogeneización de una definición del mismo, y quizás eso se debe a la complejidad de la realidad que representa.

Para el presente abordaje, se toman los aportes del sociólogo **Manuel Castells**, quien define la exclusión social como “(...) *el proceso por el que determinadas personas y grupos ven sistemáticamente bloqueado su acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y los valores en un contexto dado.*”

Con este concepto Castells refiere a un fenómeno que posee características dinámicas, que es multicausal y multidimensional. Responde a un determinado contexto y grupo poblacional en cuestión, pero se manifiesta claramente como un proceso, y no como un hecho estable.

El contexto escolar provoca los procesos de exclusión, cuando deriva a niños/as a otros centros para que en él se diseñen las estrategias y así estos educandos puedan responder a sus expectativas. La exclusión se configura a través de las trayectorias personales, y la misma se avala o “certifica” de acuerdo a los parámetros predominantes en ese momento histórico (contexto dado).

También se aborda el concepto de Exclusión desde la concepción elaborada por la Dra Miguez, en su Tesis “*Construcción social de la discapacidad: la experiencia montevideana*”.

“(...) *la exclusión implicaría «quedar fuera», ya sea de los valores, de las normas, de los ámbitos de socialización, del mercado laboral, etc., partiendo de la base que para determinar tal condición se lo hace desde la mirada de un «nosotros» que responde a la cultura hegemónica dominante de ese tiempo y espacio. De esta manera, formar parte de la «normalidad» de la sociedad moderna implica una serie de aspectos a tomar en cuenta desde el «nosotros» en relación a delimitar un «otro», modelos normativos que determinan lo que está bien, lo que es «lindo», lo que es conveniente, como otros aspectos que resaltan «positivamente» esa «normalidad» del «nosotros». Parecería que el devenir de estas sociedades modernas se ha ido determinando por lo que se defina como pertenecer y seguir la «norma». En este aspecto se considera que podría hallarse una de las respuestas a la pregunta inicial: parecería que la «normalidad» fuera determinante en los procesos de exclusión<sup>26</sup>”.*

---

<sup>26</sup>Miguez, María Noel. Construcción social de la discapacidad: la experiencia montevideana. Resumen. Universidad de la República. Pág.: 136

### 3 Metodología

El presente trabajo se realiza desde un abordaje metodológico de corte cualitativo, más vinculado a la teoría, al análisis de la realidad observada, y al discurso de los actores involucrados.

La estrategia cualitativa se diferencia en las siguientes categorías:

- a) Padres y personal de trabajo de los Institutos
- b) Informantes calificados
- c) Observaciones
- d) Análisis de documentos

Esta perspectiva permite abordar el carácter multidimensional de la realidad social en la cual los sujetos comparten significaciones e interpretaciones en su interacción con los demás. El énfasis está puesto en una realidad que no es estática, ni única sino que es construida constantemente en la interacción. El análisis del discurso de los actores involucrados permitirá comprender la construcción social que se hace de la exclusión educativa.

Referido al universo y las unidades de análisis, los centros/institutos de referencia para la investigación son Caidem de Nueva Helvecia, e ITU de Colonia del Sacramento. La elección de ambos centros radica en la importancia de que son los únicos dos centros de todo el Departamento, que están habilitados por ANEP para impartir actividades educativas.

Se realizan entrevistas semi estructuradas, las cuales se llevan a cabo a través de una pauta general previamente elaborada, que permite un abordaje libre sobre el tema, dándole apertura a la manifestación de los sujetos involucrados en la investigación. Si bien el investigador organiza la entrevista mediante un guión, este no limita la interacción, sino que el mismo funciona como disparador para que el entrevistado lleve a cabo su relato. José Enrique Alonso define la entrevista como un proceso comunicativo.

*“(...) por el cual un investigador extrae una información de una persona (...) que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativas de la experiencia del entrevistado<sup>27</sup>”.*

Para realizar este trabajo se realizaron un total de 15 entrevistas, 8 de ellas a padres y madres de niños/as que acuden a los Institutos educativos, y 4 a técnicos que trabajan en los mismos. A su vez, se realizan otras 2 entrevistas a personal de BPS, encargados de controlar el cumplimiento de los objetivos de las ayudas. Por último, se realiza entrevista a la Inspectora general de escuelas

---

<sup>27</sup>Alonso, L.E. “La mirada cualitativa en sociología”, Madrid: Fundamentos. 1998 Pág.: 55

especiales del departamento de Colonia, quien brinda su discurso desde una mirada institucional con particular énfasis en las políticas de educación especial.

Las observaciones se realizan en los centros de referencia, con los diferentes alumnos, durante un año con frecuencia semanales.

Se complementa este trabajo con el análisis de documentos acerca de las AYEX disponibles en la página del organismo estatal, BPS, y la Tesis de grado de la socióloga Anaclara Panel, en la cual se aborda las relaciones de poder en el diagnóstico de la discapacidad en escuelas especiales para niños y niñas con discapacidad intelectual.

## 4 Hallazgos y análisis

A continuación se presenta en tres capítulos el análisis de los hallazgos durante el proceso de investigación en dos centros de atención integral del departamento de Colonia.

Al realizar la selección de los centros se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- a) Que ambos trabajaran con beneficiarios de Ayex.
- b) La localización geográfica: uno en la capital departamental, y otro en una ciudad más pequeña dentro del departamento.
- c) Uno habilitado por ANEP como colegio especial, y el otro sin habilitación.
- d) Luego de la intervención se observan algunas generalidades que conviene precisar antes de continuar el análisis. Esto contribuirá a una mejor comprensión de los siguientes hallazgos.

Si bien los centros presentan características disímiles en cuanto a la habilitación, y ubicación geográfica, se pudo observar que trabajan en condiciones muy similares.

Ambos reciben a niños/as y adolescentes derivados de la educación formal por presentar dificultades de aprendizaje, problemas de conductas, dislalias, dislexias, disgrafías, discalculias, etc. El orden de referencia en cuanto a las dificultades que presentan los escolares, ha sido descripta por los técnicos de los institutos, al ser consultados sobre cuáles son las dificultades más recurrentes.

Si bien el instituto que se encuentra habilitado tiene casos en los que hay niños/as que acuden al instituto exclusivamente, y han desertado de la educación formal, o tienen matrícula compartida, de carácter simbólico (una hora en la escuela común, y el resto del horario en el instituto), el abordaje e intervención presenta las mismas características que el no habilitado. Este último comparte la matrícula escolar de los escolares entre la escuela y el centro. Los docentes afirman que en una primera etapa se busca que sea a contra horario, es decir que vaya al centro cuando sale de la escuela, pero en la práctica se observa que eso no ocurre en todos los casos, ya que se entiende que el niño termina el día agotado con tantas horas curriculares, y por ello es conveniente que asista en el horario escolar.

El instituto habilitado tiene un total de 60 matriculados en convenio con AYEX e INEFOP para el pago de su matrícula<sup>28</sup>. El otro instituto, el que no está habilitado por ANEP, tiene 160 matriculados en dos locales, de los cuales 125 tiene beneficio AYEX.

---

<sup>28</sup> Se solicita datos de usuarios beneficiarios de AYEX, pero no se obtiene la información.

## Capítulo I

### El diagnóstico: Actores involucrados, el pasaje al instituto

Al igual que el mundo adulto en lo laboral, en lo educativo los/as niños/as tienen distintas historias de vida, trayectorias familiares, que hace que éstos lleguen a la escuela con experiencias bien distintas. El rol de la escuela ha sido el de homogeneizar esa población, inculcándole el hábitus de la cultura dominante para regular las relaciones sociales.

En términos de Bourdieu, la violencia simbólica opera como un instrumento con el que el sistema educativo logra reproducir el orden social, dejando por fuera a quienes no logra imponer y legitimar sus significaciones (igual método de enseñanza y aprendizaje, tiempo de finalización en la tarea, evaluación, etc).

En este escenario, en lo educativo se observa que quienes “desafían” ese orden, la homogeneización, se consideran desviados y por lo tanto deben ser atendidos en centros especiales. De esta manera se consolida en esta etapa escolar, un espacio en el que se detectan subjetivamente las diferencias.

El diagnóstico con el que se deriva al niño a un instituto de atención integral o a una escuela especial, es el instrumento que certifica esa acción.

*“Excepto en el caso de “anormalidades profundas –cuya segregación se producen en la familia- la primer alarma sobre la anormalidad intelectual la produce el maestro de la escuela y se funda en el rendimiento escolar insuficiente o en la inadaptación a las reglas de la escuela. La escuela pública, gratuita y obligatoria, que nació como un medio social regenerador de los hijos de los trabajadores, por lo que estaba destinada a cumplir sobre todo una función normalizadora, se ve así naturalizada y convertida en el baremo mismo de la normalidad. Esta institución normativa y disciplinaria, en la que la autoridad del maestro es a su vez una autoridad delegada por el Estado y vigilada por los inspectores, se verá por tanto reforzada por el reciclaje al que han de ser sometidos los alumnos que se desvían de las normas”<sup>29</sup>”*

La discapacidad (detectada en una primera instancia como una dificultad) con la que “llega” el niño y la niña a la escuela es impuesta, construida en esa elaboración de un diagnóstico precoz que discapacita por el simple hecho de no ajustarse a lo esperado social y educativamente. No surge a raíz de una deficiencia física, sino que es otorgada por un

---

29 Álvarez Uría, Fernando Pág.: 105 citado en

maestro que se encuentra en un sistema homogeneizador, rígido que no da lugar a la diferencia, y que en lugar de innovar, desarrollar nuevas estrategias de abordaje educativo, los/as excluye del sistema con fundamentos elaborados en base a criterios de normal/anormal.

*“La discapacidad afectivo-emocional son niños vulnerables afectivamente, emocionalmente por distintos contextos. A veces están asociados con patologías propias de ellos, desde lo clínico, pero muchas veces, la mayoría de los casos está asociado a lo contextual. Esos niños son atendidos y acompañados desde la educación especial. Porque muchas veces esos niños vienen asociados con situaciones de trastornos conductuales (que puede tener una razón biológica o un componente social, que es la mayoría de los casos). (...) También la educación especial atiende a la población de altas capacidades porque muchas veces las altas capacidades pueden ser discapacitantes, en lo vincular por ejemplo”.* (Inspectora departamental de escuelas especiales)

Esto último conduce a cuestionarse si los niños son derivados por dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento, o simplemente porque el equipo técnico escolar no está preparado para dar respuestas a las singularidades de niños/as y responde a propuestas educativas estandarizadas?

Podría afirmarse que si bien la decisión de diagnosticar a un niño con dificultades no es unilateral, el criterio para hacerlo es el mismo: quienes no se ajustan a los ritmos escolares establecidos, no pueden continuar desempeñando su trayectoria educativa en un mismo centro con quienes sí logran hacerlo, y requieren de apoyos especiales. En estudios anteriores se observa que la opción para la derivación de los niños “diferentes”, “con problemas” era la escuela especial, pero el discurso de la inclusión educativa va tomando cada vez más fuerza en la esfera educativa, y continuar segregando indiscriminadamente a escuelas especiales es un accionar contradictorio con el discurso inclusivo imperante. En este contexto aparecen los institutos de atención especial con una cuestionada supervisión, y con programas de atención que dejan más dudas que certezas.

Con respecto a la elaboración y los actores involucrados en los diagnósticos, la inspectora departamental de escuelas especiales afirma lo siguiente:

*“Son decisiones...es una decisión pedagógica pero no se toma solo. En esa decisión tiene que participar un médico...el maestro es el primer contacto que puede detectar, darse*

*cuenta que hay situaciones que requieren otro acompañamiento. Se manda un informe para que el médico haga las derivaciones que considere; y ahí empiezan a actuar los demás actores (educación especial, buscar los apoyos). Y en todo ese accionar, el factor fundamental es la familia. La familia tiene que ser parte siempre de ese proceso. Y trabajar con esa familia, y en ese proceso vamos, porque antes, en otro paradigma un chico con dificultades, veníamos con un diagnóstico y le decíamos con este diagnóstico tiene que ir si o si a una escuela especial. Eso no es lo que pretende la ley. La ley nos dice que ese diagnóstico nos va a habilitar para otros derechos del niño, y que es una decisión que si bien es pedagógica, la parte de decidir si tiene que recibir la propuesta de una educación especial es el papa, la mama. Tiene todo el derecho a decir no, no quiero que mi hijo va a una propuesta de educación especial, quiero que permanezca en común, ahí le garantizamos en la medida de lo posible los recursos que tengamos. (...) Aceptar matrícula compartida también es una decisión de la familia”.*

En la instancia de derivación, los institutos no son valorados como una opción aflictiva para los padres, ya que no es la escuela especial a la que culturalmente conocemos como la escuela para “discapacitados”. No obstante, una vez que se consolida la derivación, esta perspectiva en padres comienza a cambiar; al ingresar al instituto se encuentran con la heterogeneidad de los usuarios que no se “ajusta” a las dificultades de sus hijos/as.

*“(…) Bueno, yo he visto cada casos ahí que se te caen las medias, y decís pucha! Mi hijo tendrá que estar acá adentro, vos te pones a pensar a ver si realmente... él ha visto casos tremendos ahí adentro”.* (Madre de niño derivado)

*“Cuando me dijeron que lo llevara a Caidem pensé que estaba bueno porque iba a tener psicólogo y otras cosas que yo por mi lado no puedo pagar, pero después que lo llevé y vi chiquilines que tenían problemas y que si tenían que estar ahí, me pareció que el mío no necesitaba eso. Si yo pudiera pagarle una maestra particular que viniera a casa, no lo llevaba más”* (madre de niño derivado).

Por parte de los padres entrevistados no hay un cuestionamiento a la derivación en sí, ni un conocimiento de los derechos como padre a exigir que su hijo/a reciba educación exclusivamente en la escuela formal.

Una vez que la maestra “detecta” la dificultad, señala a los padres que debe solicitar al equipo médico que realice un informe, y posteriormente lo lleve a determinado instituto

(todos los padres entrevistados fueron derivados con indicación de los institutos a los que podían acudir).

*“La escuela tiene una función normalizadora, es un agente de producción y reproducción del orden social, que a través de sus prácticas, sin ingenuidad, genera subjetividades determinadas, no sólo en los alumnos, y su contexto, sino en la sociedad en general<sup>30</sup>”.*

Como afirma Planel, maestros/as generan subjetividades con sus prácticas y discursos que no dan lugar a cuestiones, entonces observamos como los adultos conducen a sus hijos a otros institutos a recibir en ellos, lo que debieran recibir por derecho en la escuela a la que asisten.

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí podemos afirmar que ese diagnóstico construido entre varios actores consolida la etiqueta, que va a dar lugar a la clasificación de niños y niñas, en base a criterios de normalidad/anormalidad, de eficiencia/ineficiencia, etc.

Tomando los aportes de Bourdieu desde un enfoque de la Teoría de la reproducción, podemos observar cómo la educación reproduce, transmite, inculca y justifica el orden social imperante, logrando de esta manera calificar y clasificar a niños/as y adolescentes en distintos tipos de educación (en este caso en centros privados de atención) según la cual tendrán diferentes oportunidades para su vida escolar y social.

La etiqueta de ‘discapacitado’ que recibe el/la niño/a es creada por el entorno, pero es el sujeto quien la sufre, y debe vivir y convivir con esa marca social.

Miguez afirma que *“(...) cuando se cataloga a alguien de «diferente» se lo está marginando, se le están quitando las posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas y las que vaya adquiriendo.”<sup>31</sup>*

Al consolidarse la exclusión debido a “las diferencias” que el niño posee (adjudicadas subjetivamente) con respecto a los demás compañeros/as, va a determinar las posibilidades futuras de inclusión social, con las implicancias que tiene la verdadera dimensión de ello.

Se construye socialmente la situación de discapacidad que vive el escolar que ha sido derivado. Es un proceso de intersubjetividades, en el cual esa construcción se da teniendo como referencia a un otro, y en interacción con él.

---

<sup>30</sup>Planel, Anaclara (2009) Tesis de grado, Licenciatura en Sociología “Relaciones de poder en el diagnóstico de la discapacidad: estudio en las escuelas especiales para niños con discapacidad intelectual”. Tutora, María Noel Miguez/ Verónica Filardo. Pág.: 17

<sup>31</sup>Miguez, María Noel (2006) Construcción Social de la Discapacidad: la experiencia Montevideana. Universidad de la República, Uruguay. Pág: 127

## Capítulo II

### **Reafirmando la etiqueta: clasificación, etiqueta, mecanismo por el que se reafirma el estigma.**

Hay una lógica laboral de las maestras que no estaría siendo la esperada si nos centramos en términos pedagógicos, ya que la respuesta educativa que se le da aquellos/as niños/as que presentan alguna dificultad para seguir la lógica de aprendizaje del resto del alumnado, en muchos casos es la misma. Esta respuesta coincide en derivarlos/as a centros educativos no formales en los que se da atención en fonoaudiología, psicomotricidad, fisioterapia y educación en dos horas semanales, únicamente.

En el estudio monográfico de la socióloga Anaclara Panel, en el que se abordan las relaciones de poder en el diagnóstico se fundamenta que:

*“Los “principales conflictos que se presentan en la escuela común, en la que se integra el niño en primer lugar, refieren a problemas de aprendizaje que en primera instancia pretenden paliarse con la ayuda de la maestra de apoyo y fundamentalmente problemas de conducta o “hiperactividad” que las maestras no pueden abordar en grupos con gran cantidad de niños/as y en los que deben cumplir un rígido programa pedagógico. También en este momento se hace referencia a problemas socioeconómicos que aparecen justificando un probable diagnóstico”.*

Los institutos/centros de atención respondiendo a una lógica económica, de subsistencia reciben, asumen al niño/a o adolescente con una discapacidad que puede ser real o no, pero no es discutida. Es decir, el centro que recibe la derivación de un niño/a o adolescente de una escuela, por presentar dificultades de aprendizaje, déficit atencional, dislexia, por poseer una discapacidad intelectual, física, motriz o sensorial recibe del BPS el equivalente a \$4330 pesos uruguayos que van a costear dos horas semanales de atención, durante el tiempo que la institución considere necesario.

El egreso de los niños y jóvenes depende de la evaluación que realiza el técnico, maestro, docente con quien trabaja. Si bien BPS en su reglamentación establece que *“(…) podrá realizar controles de derecho a la prestación, de concurrencia de los beneficiarios, de calidad de los servicios brindados a los prestadores externos, así como los de evolución, orientación personal y familiar de los beneficiarios”*, no se realizan dichos controles ya que el organismo no cuenta con los recursos humanos disponibles para la tarea.

Los beneficiarios de esta ayuda extraordinaria de BPS (Ayex) toman contacto con la institución a la que son derivados, y son los profesionales y técnicos de los centros quienes gestionan, tramitan la autorización de la ayuda. Los padres, madres o referentes del beneficiario no acuden en ningún momento al ente estatal para la gestión y aprobación de la Ayex. Acá se puede evidenciar que los centros se encuentran ávidos frente a esa demanda escolar, y realizan todo el proceso para el ingreso del educando desde la etapa cero, lo cual garantiza el efectivo ingreso a su instituto.

*“Son casos muy puntuales en los que vienen los padres a informarse acerca de las AYEX, generalmente son estos institutos los que mueven todos los papeles. Acá nosotros vemos una especie de organización que capta chiquilines para poder financiarse. Ellos hacen los papeles, ellos mismos son los que cobran el dinero de BPS directamente, hacen todo. Funcionan como una empresa que lucra con la discapacidad. Por mi experiencia, no conozco ningún Instituto que le haya dado la baja a algún chico porque consideran que debe egresar del proceso, porque culminó una etapa. Por lo general empiezan chiquitos, y egresan adultos...si egresan... claro. Porque los enganchan por la educación, pero después les meten algún taller y así siguen (...)”* (Funcionaria BPS).

Estamos frente a una modalidad de atención educativa segregada para niños/as y jóvenes que se encuentran en una situación de discapacidad. Se da un proceso de legitimación de la exclusión a través de una etiqueta (el diferente, el NEE, el discapacitado) entre la maestra que excluye a ese escolar del sistema educativo formal, por razones vinculadas a la falta de alternativas pedagógicas de su parte (en la mayoría de los casos son educandos que poseen una dislexia o un déficit atencional), y el instituto que los recibe e incluye sin cuestionar esa etiqueta, sin indagar en los reales motivos por los cuales llegan a ellos.

Se observa la atribución de una etiqueta que legitima la exclusión de la educación formal, y la inclusión en otro centro no supervisado, donde esa etiqueta no se revisa nunca.

*(...) A mi hijo la maestra fue la que nos dijo que debíamos llevarlo al instituto porque tenía dislexia, y algunas dificultades que se le presentaban por eso de tener la dislexia. Bueno... lo llevamos nos dijeron que tenían un plan de trabajo para hacer con él, y ahí empezó a ir todas las semanas, dos veces a clases de 50 minutos. Igualmente seguía yendo a la escuela (...) Estuvo yendo 4 años, y con el ingreso al liceo, y los comentarios de los compañeritos porque iba al instituto, empezaron a quitarles las aganas de seguir yendo... viste? Le decían cosas como qué haces con los tarados del instituto, no es para down ese lugar?... esos comentarios le molestaban mucho a él y a nosotros como padres, claramente.*

*Entonces, nos dijo que no quería seguir yendo. Informamos al Instituto que no iba más porque creía que ya no lo necesitaba, y nos hicieron un informe de egreso desbastador. Entendes por qué, no? Porque ya no cobran, porque él no va a ir mas (...)*” (Entrevista a madre de beneficiario).

Se gesta un proceso en el cual al nombrar al niño o niña como diferente, con necesidades especiales, se incurre a través del discurso a la incorporación de subjetividades en referencia a los mismos, que luego va a ser exteriorizada a través de acciones que pondrán marcado énfasis en la diferencia, configurando definitivamente la etiqueta “ el discapacitado” “el bobo”. Todas estas acepciones están presentes en los discursos de padres y madres entrevistados.

*“A mí me lo derivaron en el jardín, y estuvo yendo todo el año que cursó primero a la escuela y a Caidem e igualmente repitió. La maestra que le tocó tiene a caidem como el lugar, perdón que lo diga así, queda feo lo que te voy a decir... pero tienen a caidem como el lugar para los niños bobos. (...) Por ejemplo, esta muchacha, S.L ella una vez vino a hablar conmigo porque los niños de ella que también fueron derivados, los dos...y el marido no quería que fueran porque decía, no! que los vas a llevar ahí, que mis hijos no son mongólicos, no son idiotas, no son bobos para estar ahí. Y bueno ta no es tan así. Bueno, yo he visto cada casos ahí que se te caen las medias, y decís pucha! Mi hijo tendrá que estar acá adentro, vos te pones a pensar a ver si realmente... él ha visto casos tremendos ahí adentro”* (Madre de niño derivado)

Como sociedad hemos desarrollado el hábito de clasificar y calificar en torno a criterios de habilidades y limitaciones. El accionar de etiquetar a otro, va acompañado de un elemento aún más negativo, como es la costumbre de posicionarnos siempre en la falta, y la carencia del otro de forma unidireccional. En esa construcción subjetiva que hacemos, donde nos posicionamos del otro lado para atribuirle a un otro la carencia, en base a mis criterios de funcionalidad y habilidad configuramos lo que Goffman define como Estigma, a una “(...) *situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social*<sup>32</sup>”.

La desacreditación social se da de forma relacional, es decir se deteriora la identidad de un otro en base a la afirmación de mi normalidad. Cuando por ejemplo, la maestra estigmatiza al niño/a como diferente, con dificultades, lo que está haciendo es reafirmar su pretensión normalizadora del resto de los escolares. De esta manera se logra regular y reafirmar la normalización a través de la estandarización de conductas y modalidades de aprendizaje.

---

<sup>32</sup>Goffman, Erving, “Estigma: La identidad deteriorada”. 1970, Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid. Pág.:7

*“Aquél grupo que ves ahí, serían los más graves. Una chica en silla de ruedas, motriz nada más, pero mentalmente está bárbara. Así como los ves ninguno de ellos leen, pero vos los ves y son chicos que están barbaros, socialmente integrados”.* (Directora instituto).

Cabe preguntarse porqué esos niños no están escolarizados, y acuden a un instituto que les ofrece en primera instancia una propuesta educativa alternativa, pero que en la práctica lo que se observa son jóvenes que están institucionalizados, algunos con más de diez años en el lugar, sin adquirir las herramientas básicas de comunicación, como lo es la lectoescritura.

Al observar este contexto, se indaga acerca de los objetivos del instituto, y la respuesta de la directora arroja más dudas que certezas.

*Los objetivos serían: es un centro de atención, un colegio de educación especial con equipo interdisciplinario, no? Sería algo así, no? Atendemos al niño desde una visión holística, psicosocial e integral (...) Poner al niño en situación de aprender y a la escuela en situación de enseñar. Ahí sería a donde apunta la flecha.* (Directora instituto)

Desde el discurso de la directora se interpreta que los objetivos del instituto coinciden con la propuesta educativa común, en donde se coloca al niño en situación de aprender, y al maestro en situación de enseñar. No obstante, de su definición de los objetivos que guían el trabajo del instituto surgen algunas cuestiones:

El abordaje de carácter holístico sería lo que justifica la derivación del escolar al instituto? Es el abordaje de un equipo interdisciplinario el que logra diseñar una propuesta de atención para el niño derivado, ya que la maestra lo deriva porque no cuenta con los mismos recursos?

El sistema educativo escolar cuenta con muchas dificultades en cuanto a los recursos humanos para atender las dificultades de sus escolares, y un ejemplo de ello es que en una escuela común existe la figura de un maestro itinerante, que tiene como tarea asistir en aspectos pedagógicos a aquellos niños/as que presenten dificultades en su desempeño escolar. Cuando referimos a un maestro por escuela, es literal, solamente un maestro que debe rotar en las distintas aulas, de acuerdo a las demandas de los educandos.

Es muy difícil sostener un proceso educativo con estas características, y acá encontramos una causa que “justifica” la derivación. El escolar no se ajusta a lo esperado por la maestra curricular, y la maestra itinerante debe asistir a todos los cursos de la escuela que tengan alumnos/as con dificultades, esto conduce directamente al diagnóstico de la dificultad, y posterior derivación a un centro que se presenta con las características mencionadas. Es decir, desde el discurso institucional,

el instituto cuenta con los recursos, el abordaje integral, todo el tiempo necesario para su atención, y se presentan como una propuesta muy atractiva para trascender las dificultades.

Como ya se ha mencionado las dificultades comienzan cuando se debe transitar por el camino de los diagnósticos, las etiquetas, el compartir un espacio con otros niños/as que sí poseen una marca corporal (discapacidad motriz, visual, auditiva, down), y el reconocer como padres que se ha aceptado la etiqueta de “diferente”, “con dificultades”, “con problemas” que se le ha adjudicado a su hijo/a derivado/a.

La etiqueta de ‘diferente’ con “capacidades diferentes” o “discapacitado intelectual” es creada por el entorno, llamase a éstos maestra, médico pediatra, psiquiatra infantil, los padres (que aceptan sin cuestiones esa dificultad), que a través del discurso van perpetuando la falta, la carencia, la anormalidad en oposición a los normalmente esperado por la comunidad educativa, pero es el/ la niño/a quien vive y convive con esa marca social, con ese estigma.

## Capítulo III

### **Consolidación del Estigma: construcción social de la discapacidad.**

*“Y ahí en la escuela es como que tuviera una insignia arriba, como que... no te sé explicar. Como que va a caidem y te lo dejan de lado (...) La maestra de Andrés se excusaba que no trabajaba con él porque Andrés se enoja y que no quería ni agarrar el lápiz (...) Yo del jardín 140 no me quejo, porque estaban en contacto siempre con la psicóloga, me decían Ale pasó esto, anda y explícale a la psicóloga, lo que estaba haciendo, cómo se estaba portando, pero acá no, en la escuela cero ayuda. Bien de que vamos con el grupo que marcha. Andrés se enojó, mire que Andrés rompió el cuaderno y no quiso hacer nada y ahí lo dejaron. Ta yo no pretendo que me lo sacaran del enojo, pero ta por algo se enojaba. No podía ser que venía a caidem con otro niño que valía por 30, porque no sabes lo que es ese chiquilín, pobrecito, y sin embargo Andrés compartía y él aprendía y hacía los deberes con la maestra de apoyo y todo con un chiquilín al lado que valía por 30”.*

La inspectora departamental, que supervisa estos institutos afirma que *“lo que intentamos es promover que haya una coordinación con esos centros. No siempre se puede lograr, pero vamos en camino de ellos. En tratar de saber cuál es el técnico que lo está atendiendo, de poder tener una comunicación, intentamos que sea un ida y vuelta, y hemos tenido respuesta con algunos institutos que vienen a las escuela, porque para nosotros salir de las escuelas no nos es posible por un tema de horario”.* (Inspectora de escuelas especiales)

La dificultad expuesta para la falta de coordinación entre institutos y escuelas que derivan está puesta en la falta de horario disponible por parte de los maestros. Esto pone en evidencia que la coordinación en la mayoría de los casos queda a disposición de los técnicos de los institutos, que dada la altísima matrícula con la que trabajan, cursan por la misma dificultad expuesta por la inspectora. Podríamos afirmar que en estos casos la etiqueta que fue puesta, no se verifica, y que por el contrario se reafirma constantemente para que el/la niño/a permanezca en el instituto por un tiempo indeterminado, o mejor dicho, determinado por el beneficio económico que reporta su asistencia.

Al analizar la discapacidad como categoría analítica se observa que en los institutos abordados hay interpretaciones bien distintas sobre la misma. Del modelo social de la discapacidad se toma la

idea de inclusión con un criterio que puede ser considerado como de oportuno, conveniente. Es decir, la inclusión no es real, por el contrario se llevan a cabo procesos de atención especial con énfasis en la falta, en la carencia, en la idea de “cuerpo deficitario”. El niño o la niña que ingresa a los institutos analizados son considerados niños/as fracasos, deficientes, que presentan dificultades en el aprendizaje, en la conducta, lectura, escritura, etc, y esto los conduce inmediatamente a ser objeto de intervención, por parte de un equipo interdisciplinario que se presentan como “el salvador” de estos/as niños/as que no han logrado cumplir con las expectativas escolares del sistema educativo formal, y deben recibir un abordaje especial.

La característica especial del abordaje recibido configura de cierta forma la discapacidad. La línea demarcatoria que define quienes quedan por fuera de la “normalidad” se ha convertido cada vez más delgada, y quienes la “diseñan” lo hacen con un sentido que toma forma de dominó: la maestra se encuentra” desbordada, sin herramientas” para atender al niño con “dificultades”. El equipo evaluador conformado por psiquiatra y posteriormente por psicopedagogo no parece cuestionar el accionar con carácter excluyente de la primera, y el centro que lo recibe ávido de aumentar su matrícula (y con ello sus ingresos), configuran la nueva identidad del/a niño en situación de discapacidad. Un rol muy importante juegan los padres de niños y niñas derivados, ya que en ningún momento cuestionan la derivación, y posterior vinculación al nuevo centro. Las “dudas” aparecen cuando llegan al instituto y se encuentran que sus hijos/as comparten actividades con niños y niñas que presentan una deficiencia física (les falta un miembro, niños con discapacidad auditiva, visual, o síndrome down, etc).

Los aportes de Berger y Luckmhan nos permiten comprender la construcción subjetiva que se hace de la realidad de estos educandos.

El niño llega al sistema escolar con deseos, ilusiones, expectativas propias de toda actividad desconocida que emprendemos en nuestra vida. Al no ajustarse a lo esperado por el sistema educativo, ingresa en una “nueva realidad”, que ha sido construida, elaborada para que este/a no quede por fuera de la educación, y encuentre en otro espacio lo que por derecho debiera recibir en la escuela común.

En el modelo social de la discapacidad se concibe al niño/a en situación de discapacidad con los mismos derechos que el resto de los niños. Esto se traduce en que los derechos a la educación deben de estar garantizados en las mismas condiciones para todos y todas. De acuerdo al modelo social, la discapacidad es definida como *“la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las*

*personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad.*”<sup>33</sup>

De esta definición de discapacidad se desprende la construcción social que se realiza de la situación de discapacidad que experimentan niños y niñas objetos intervención del presente trabajo.

Es la desventaja, la restricción en la actividad educativa, impuesta por los distintos agentes intervinientes en el proceso de exclusión, lo que termina consolidando la diversidad funcional del escolar. Como se destacó anteriormente, se excluye al niño al derivarlo para que reciba un diagnóstico, y luego se determina la situación de discapacidad.

A través del discurso en las distintas interacciones cotidianas se gesta la nueva realidad de los escolares derivados. Opera el discurso del maestro que determina el fracaso escolar del niño que no se ajusta a los ritmos escolares predominantes, el diagnóstico médico que reafirma la expresión de la primera, y el equipo interdisciplinario que no cuestiona el diagnóstico con el que recibe al niño, y por el contrario lo reafirma con planes de intervención a largo plazo.

En el discurso de los técnicos de los institutos abordados subyacen conceptos diferentes en torno a la discapacidad.

Al consultar a la directora del Centro caidem sobre el concepto de discapacidad que manejan en el instituto, afirma lo siguiente: “entiendo por discapacidad la falta de autonomía”. De acuerdo a esta definición se puede observar una contradicción entre el discurso de la misma, y los requisitos que deben cumplir los/as niños/as que acceden a estos centros. De acuerdo a su definición de discapacidad, no podrían concurrir a caidem niños y niñas derivados por una dislexia, o dificultad de conducta como beneficiarios de AYEX (beneficio para personas con discapacidad). No obstante, de acuerdo al modelo social, el niño encuentra una desventaja en su actividad escolar al ser derivado a un centro de atención especial, porque encuentra restringida su efectiva participación en la escuela común por una “diagnosticada” diversidad funcional.

De una totalidad de 140 niños/as que asisten a Caidem, 115 son beneficiarios de las AYEX, los 25 restantes son derivados por FONASA. De los 140, 4 presentan parálisis cerebral, y 2 síndrome down. El resto de los/as niños/as que asisten presentan dificultades de aprendizaje, dislexia y bajo rendimiento escolar.

De acuerdo a su definición de discapacidad, solamente 6 niños presentarían discapacidad.

En el otro instituto, el discurso de la directora acerca de la discapacidad es de carácter más general. Al consultarla acerca de qué entiende por discapacidad, su respuesta es la siguiente: “*bueno, la discapacidad es un poco todo, no? Con los paradigmas que hay dando vuelta acerca de*

---

<sup>33</sup>Cita en: Palacios, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. CINCA/ Pág.:22/Nota pie de página 246: Vid. “Union of the Physically Impaired Against Segregation”, Documento disponible en el sitio web: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/UPIAS.pdf>

*la discapacidad, todas las limitaciones que enfrente una persona pueden ser considerada como una discapacidad”.*

En términos de Berger y Luckmhan es en el ámbito de la vida cotidiana donde se gestan los distintos procesos de subjetivación para la construcción social de la realidad, en este caso la construcción social de la situación de discapacidad de niños y niñas en edad escolar. El lenguaje es el instrumento por el cual se consolida este proceso. En las distintas relaciones sociales, en la interacción, a través del lenguaje se interpreta y se internaliza el sentido que se le da a determinadas acciones. La realidad es construida y resignificada en la interacción, a través de las interpretaciones y del conocimiento cotidiano que el individuo posee sobre distintas temáticas.

En la interacción de los distintos actores involucrados, a través del lenguaje, y del conocimiento que se posee, se construye la dificultad que va a ser resignificada en el niño que va a adquirirla.

Desde el paradigma social de la discapacidad se considera que las restricciones están puestas en el entorno, y que si bien la persona puede poseer una marca corporal, o una deficiencia, sí las condiciones están dadas (accesibilidad física, comunicacional), el individuo no debe encontrar limitado su desempeño educativo, laboral, etc.

En el presente estudio observamos como maestros, equipo de la salud, padres, y equipo técnico, a través del lenguaje describen una dificultad, construyen en la interacción una discapacidad que se fundamenta y “justifica” en el ingreso a un instituto de atención integral, que recibe como forma de pago una ayuda estatal, que tiene como requisito la situación de discapacidad del usuario. Es en este intercambio social, “mediado por la conveniencia”, donde se diseña una nueva identidad para el niño o niña, que ve resignificada su realidad.

Si las condiciones contextuales estuvieran dadas, como aparece definido como derecho en el plano educativo, niños y niñas de nuestro sistema educativo no tendrían que transitar por estos procesos de resignificación de su realidad.

En la práctica se observa un sistema educativo con recursos humanos que no logran responder a la diversidad del colectivo escolar, una escasa flexibilidad en las acciones pedagógicas, y una recurrente práctica de derivación del niño que no logra ajustarse a los parámetros que establecen qué es lo eficiente.

## 5 Reflexiones finales

La institución educativa ha adoptado como modalidad de intervención, el diagnóstico, y con ello ha conducido a niños y niñas a transitar por un camino de desencuentros, el de la discapacidad.

En diversos centros educativos de la educación formal de nuestro país, se evidencia que a partir de observaciones y test, maestras/os derivan a un equipo médico a niños y niñas que serán diagnosticados y posteriormente derivados a centros de atención integral, por presentar dificultades de aprendizaje, de comportamiento, hiperactividad, dislalias, dislexias, y todas aquellas dificultades de intervención que puedan ser clasificadas, etiquetadas y constitutivas de una situación de discapacidad.

En este proceso aparecen los denominados institutos de atención integral para niños y niñas en situación de discapacidad, que se financian principalmente con el pago de una cuota mensual por parte del ente estatal, BPS. Para el pago de esta mensualidad, es imprescindible que la discapacidad esté “certificada”, es decir el equipo interdisciplinario debe construir la discapacidad en distintas etapas: **el diagnóstico, la clasificación, la etiqueta** y por último la **configuración del estigma**.

Se realiza un proceso unidireccional en el cual las miradas están puestas en las dificultades del niño para adaptarse a un sistema escolar rígido, segmentado y caprichoso. Hace mucho tiempo que se verifican estas dificultades en el sistema educativo escolar, pero siempre se pone foco en los/as niños/as, y no se cuestiona la modalidad de intervención y estrategias educativas homogeneizadoras. La población objeto de estudio del presente trabajo ilumina una nueva forma de excluir, dejando atrás la vieja escuela especial, y dando lugar a los incipientes centros/institutos de atención especial, privados y financiados “casi” exclusivamente por el Estado.

Como resultado se verificó que la discapacidad es construida socialmente, y es un proceso en el que se involucran distintos actores con un rol bien definido. Por un lado se encuentra la maestra que observa, “testea” al niño y lo deriva; participa un médico que certifica esa discapacidad elaborando un diagnóstico con base en la propia derivación y el ya decretado “fracaso escolar”; los padres que “aceptan” y no cuestionan el saber educativo y médico, y por último un equipo interdisciplinario de los institutos que recibe al niño, reafirma la etiqueta y configura el estigma.

Claramente se observa que se invierte la relación discapacidad entonces exclusión, y se configura una nueva modalidad de concebir esta relación. Se excluye al niño/a al solicitarle a los

padres que el psicólogo/psiquiatra realice un diagnóstico, y luego se lo conduce a un instituto de atención especial que va a clasificar la dificultad del niño, va a realizar un programa de atención, y lo va a “retener” el tiempo que sea necesario, porque en esta relación también hay una lógica económica que regula y determina la misma.

Las estadísticas demuestran que las escuelas especiales han disminuido su matrícula escolar<sup>34</sup>, cabe preguntarse en futuras intervenciones si ello está relacionado al aumento en el ingreso de niños y niñas en estos institutos con escolarización compartida.

Concluyendo este análisis se propone que las autoridades competentes de la educación abandonen la perspectiva esencialista, que enfatiza en las deficiencias físicas, intelectuales, dificultades de contexto familiar para justificar “los problemas” que presentan niños y niñas derivados a institutos de atención especial.

Para ello será necesario trascender la idea de “niño estándar”, y enfatizar en las singularidades de cada educando, ya que lo primero va en contra de lo establecido en las garantías de los derechos humanos. También será imprescindible desestimar la sobrevaloración de los diagnósticos médicos que tienden a clasificar y etiquetar a los/as niños/as que ven menoscabada su identidad, sumergiéndolos/as en una nueva realidad, que ha sido construida en el accionar de quienes participan en este proceso a través de las interpretaciones, el discurso, y el conocimiento cotidiano que poseen acerca de la discapacidad.

Es pertinente la reflexión y paralelamente ir desmontando las bases de un sistema educativo que no acompaña las necesidades de los estudiantes, para elaborar otro que tenga la concepción de la educación inclusiva, y ésta que transversalice a las políticas públicas. Trabajo complejo en donde se necesita el compromiso y la participación de todos los miembros de la comunidad.

Será necesario que las autoridades de la educación fortifiquen proyectos participativos que permitan revisar el sistema, que destinen esfuerzos en todos los ámbitos, para la puesta en acción de estrategias en beneficio de toda la sociedad; es necesario el compromiso de los actores institucionales, de los docentes e investigadores de la temática y la participación de toda la comunidad educativa.

Para concluir tomo las palabras de la doctora en sociología, y tutora del presente trabajo, Adriana Marrero, quien afirma que *“muchos docentes han dejado de creer en las posibilidades que abre la educación, y en la efectividad de su propia práctica pedagógica. Al no creer en la educación, sus*

---

<sup>34</sup>Datos en “Panorama de la educación 2015” [http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mecweb/publicaciones\\_?3colid=927](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mecweb/publicaciones_?3colid=927)

*prácticas pierden sentido y se rutinizan, y así dejan, inadvertidamente, que la estructura gravite, sin el menor contrapeso, en el destino de aquellos estudiantes que no han adquirido la fe en la educación en sus hogares de origen. Estos docentes no perciben, o han olvidado que para tener éxito, la tarea educativa debe ser encarada con confianza en sus resultados, y que su propósito en ella es ayudar a sus alumnos a conocer los propios condicionamientos, y facilitarles el acceso a las herramientas intelectuales, éticas y emocionales para desafiarlos con éxito<sup>35</sup>”.*

Quizás el éxito para una educación inclusiva de calidad, radica en una mejor profesionalización y formación del equipo docente, en enfatizar en una educación con todos y para todos, sin detenerse en el déficit. Para ello será necesario contemplar la heterogeneidad del colectivo con el que se trabaja, desarrollando las distintas prácticas pedagógicas para responder a las necesidades que la diversidad requiere.

---

<sup>35</sup> Marrero, Adriana (2004) “Asignaturas Pendientes. Notas Sobre educación y sociedad en el Uruguay de hoy”. Disponible en: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/636.pdf> Pág.-7

## Bibliografía

Alonso, L.E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid: Fundamentos.

Barrera, M. (2011) *Hacia un plan nacional contra el racismo y la discriminación*. Informe Final. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Rosa Blanco G.: “*Hacia una escuela para todos y con todos*” en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, N° 48, Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina y el Caribe, Santiago.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Fernández, T. y Pereda, C. 2010. *Panorama de las políticas de inclusión educativas en la Educación Media y Superior (2005-2009)*. En la Desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Fondo Universitario para contribuir a la Comprensión Pública de temas e interés general. Comisión Sectorial de investigación científica. Universidad de la República Oriental del Uruguay

Furtado, N. (2007) *Proceso de inclusión social de las personas con discapacidad. Un acercamiento a la realidad de las personas con síndrome de Down en el departamento de Cerro Largo*. Monografía de grado, Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Licenciatura en Trabajo Social (mimeo).

Goffman, Erving. (1970) “*Estigma: La identidad deteriorada*”. Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid.

Latas, A. (2002) *Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva*. Revista de Educación.

Marrero, Adriana. (2004) “*Asignaturas pendientes. Notas sobre educación y sociedad en el Uruguay de hoy*”. Disponible en: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/636.pdf>

Meresman, S (2013) *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay: la oportunidad de la inclusión*. Unicef. Iidi

Miguez, María Noel (2006) *Construcción social de la discapacidad: la experiencia montevideana. Resumen*. Universidad de la República

Montero, M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós: Buenos Aires.

O.M.S. (2001) C.I.F: *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*.

ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Osorio J. y Weinstein L. (2013) *El asombro de la educación: perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje*. Editorial Universidad Bolivariana. Colección Azul

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

Parra Dusán, C. (2010) *Educación inclusiva: un modelo de educación para todos*, *Revista inclusión social y equidad en la educación superior*, 73-84

Planel, A. (2009), *Relaciones de poder en el diagnóstico de la discapacidad. Estudio en escuelas especiales para niños con discapacidad intelectual*. Monografía de grado, Montevideo: Universidad de la República (mimeo).

#### Otras fuentes documentales citadas:

Ley 18.651. (2010), Protección Integral a Personas con Discapacidad, disponible en:  
<[www.parlamento.gub.uy](http://www.parlamento.gub.uy)>

Poder Legislativo (2008). Ley 18437. Ley General de Educación. Uruguay.

Reglamento sobre Ayudas Extraordinarias (AYEX) R.D. N 3-33/2015 DE 11.02.2015