

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

**Educación y discapacidad :  
la educación en el Uruguay : ¿excluye la  
capacidad de incluir?**

**María Laureana González Abreu**

**Tutor: María Noel Míguez**

**2005**

## *ÍNDICE*

<b>PRÓLOGO</b> .....	3
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPÍTULO I:</b>	
Educación Primaria en el Uruguay.....	11
<b>CAPÍTULO II:</b>	
Discapacidad: Exclusión-Inclusión.....	30
<b>CAPÍTULO III:</b>	
¿Qué implica la inclusión de los niños/as con discapacidad en las Escuelas comunes?.....	38
<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	47
<b>BIBLOGRAFÍA</b> .....	50

## PRÓLOGO

*“La diversidad humana es infinita; si quiero observarla (...) es preciso distinguir entre dos perspectivas (que guardan relaciones entre si). En la primera, la diversidad es la de los propios seres humanos; en este caso, se quiere saber si formamos una sola especie o varias (...); y, suponiendo que sea una sola, cuál es el alcance de las diferencias entre grupos humanos. Planteado de otra manera, se trata del problema de la unidad y la diversidad humanas. En cuanto a la segunda perspectiva, desplaza el centro de atención hacia el problema de los valores: ¿existen valores universales y, en consecuencia, la posibilidad de llevar los juicios más allá de las fronteras, o bien, todos los valores son relativos (de un lugar, de un momento de la historia, incluso de la identidad de los individuos)? Y, en el caso en que se admitiera la existencia de una escala de valores universal, ¿cuál es su extensión, qué abarca, qué excluye? El problema de la unidad y la diversidad se convierte, en este caso, en el de lo universal y lo relativo...”.*

**Tzvetan Todorov**

**“Nosotros y los otros”**

## *INTRODUCCIÓN*

La presente monografía tiene como objetivo cumplir con lo establecido curricularmente para dar por finalizada la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. El tema seleccionado para la misma versa acerca de la inclusión de los niños/as con discapacidad en las escuelas “comunes”. Para ello se plantean dos líneas de estudio y de discusión: en primer lugar, se intenta reflexionar sobre el lugar que ha ocupado la educación primaria en el Uruguay así como el modo en que se ha abordado la temática de los niños/as con discapacidad desde la misma; y en segundo lugar, estudiar y analizar los puntos focales de las diversas conceptualizaciones existentes sobre discapacidad, lo cual permitirá en una instancia posterior esbozar algunas reflexiones en relación a la temática mencionada.

Asimismo, estudiar y analizar la temática discapacidad y educación - en su mutua implicancia- es un tema que desde la disciplina del Trabajo Social ha sido escasamente abordado y recién en los últimos años comienza a surgir especial interés en esta materia a partir de lo cual se han elaborado trabajos teóricos acerca de la discapacidad.

El enfoque teórico desde el cual se abordará la temática será la matriz histórico-crítica ya que como plantea Kosik (1969) la dialéctica<sup>1</sup> trata de la “cosa misma”, es decir la

---

<sup>1</sup> El método dialéctico cumple un tercer paso que es decisivo. llega al concreto pensado y disipa el caos donde se visualiza una rica totalidad de determinaciones y representaciones diversas. El viaje es de retorno pasando desde las abstracciones hacia la concreción, presuponiendo una constante cooperación entre procedimiento histórico-genético y procedimiento abstractivo-sistematizante (MARX 1857)

esencia, la cual no se manifiesta de forma inmediata sino que para poder captarla es necesario dar un rodeo. En esta línea de pensamiento, la esencia es mediatizada por el fenómeno, por lo que la esencia se manifiesta en el fenómeno y a su vez el fenómeno la revela porque: *"la manifestación de la esencia es la actividad del fenómeno"* (KOSIK, 1969:27).

Se puede decir, entonces, que el mundo real, es un mundo en el cual las cosas, los significados y las relaciones son considerados como productos del hombre social, y el hombre mismo se rebela como sujeto real del mundo social. Entonces el mundo de la realidad es el mundo en el que la verdad no está dada, ni calcada indeleblemente en la conciencia humana, es decir es el mundo en el que la verdad deviene. Por lo tanto el poder trascender el mundo de la *pseudoconcreción* – en términos de Kosik- es el proceso de creación de la realidad concreta y la visión de la realidad en su concreción, desafío que intentaremos afrontar en el presente ensayo teórico. Es decir, el pasaje de lo aprehendido inmediato, de lo fenoménico, a la cosa entendida y explicada en su devenir, la esencia de la cosa misma (KOSIK, 1967).

*"...de la representación viva, caótica e inmediata del todo, el pensamiento llega al concepto, a la determinación conceptual abstracta, mediante cuya formación se opera el retorno al punto de partida, pero ya no al todo vivo e incomprensible de la percepción inmediata, sino al concepto del todo ricamente articulado y comprendido."* (KOSIK, 1965:269)

Asimismo, la razón dialéctica es aquella que analiza sobre la base del entendimiento e intenta dar cuenta del cambio, de la procesualidad; por lo tanto supera y supone la intelección, indica la validez y limitación del entendimiento. Se caracteriza por la

negatividad, en tanto pensamiento o acción que niega lo existente para superarlo; esta negatividad permite pensar o anticipar lo nuevo en la medida que supone la transformación de "algo" en su contrario, dando lugar al devenir por la acción de los opuestos complementarios<sup>2</sup> (NETTO, 1994).

Pero ¿qué es lo que motiva que la elección del tema sea la inclusión de los niños/as que tienen discapacidad en las escuelas denominadas comunes? Las motivaciones que guían el estudio de la mencionada temática refieren esencialmente al interés personal por el estudio de las diversas conceptualizaciones teóricas que se manejan en relación específica a los niños/as con discapacidad y a los posibles aportes que dicha inclusión -en lo que usualmente se denomina escuelas comunes- les brindaría en su desarrollo como personas y como sujetos de derechos. Diversos debates y propuestas han surgido en los últimos años en relación a este tema, por lo que el presente trabajo aspira -humildemente- a contribuir en la discusión y reflexión en torno a la discapacidad y a la educación.

Asimismo lo que motiva en particular el abordaje de la mencionada temática es intentar responder ciertas interrogantes que surgen a partir de la diversa bibliografía consultada, y que podrían resumirse en: ¿cuál es el papel que ha jugado la educación en el Uruguay? ¿Quién establece qué clase de educación debemos tener? ¿Quién establece quién debe ser incluido y quién excluido del sistema educativo? ¿Qué implica la inclusión de los niños/as con discapacidad en las escuelas comunes? ¿Quiénes son los que se ven favorecidos con dicha inclusión? En el Uruguay, tomando en cuenta los basamentos de nuestra educación, ¿se podría llevar a cabo dicha inclusión?

---

<sup>2</sup> En el caso de la temática a tratar en la presente monografía: el par dialéctico inclusión-exclusión.

Para ello en un primer capítulo de la presente monografía, se intentará exponer y analizar cómo la educación en su devenir histórico tuvo un papel fundamental para el logro del disciplinamiento de los sujetos, siendo su fin último lograr ejercer, por medio de la educación, el poder. Al mismo tiempo se intentaba lograr “domesticar” a los sujetos por medio de determinados valores, normas e ideales, que eran útiles y necesarios para “aquietar” a la sociedad, y así mantener un constante control social; por lo que la educación ha sido utilizada como dispositivo<sup>3</sup> de control social y disciplinamiento de la sociedad.

Por lo tanto, cabe destacar que durante el desarrollo del presente trabajo se partirá de entender a la educación como una construcción histórico-social, ya que se considera que son las pautas así como las normas sociales y culturales propias de la ideología dominante las que marcarán la clase de educación que se implementará y los

---

<sup>3</sup> Se hace referencia al término dispositivo en el sentido Foucaultiano:

*“... como un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. (...) entre esos elementos discursivos o no, existe como un juego de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie de formación, que en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues, una posición estratégica dominante. (...) Así pues, un dispositivo se define por la estructura de elementos heterogéneos, pero también por un cierto tipo de génesis” (FOUCAULT apud MURILLO, 1997:79-81)*

fines que con ella se perseguirán. En este sentido, se considera oportuno hacer referencia aquí a lo expresado por Marx y Engles –en un plano más abstracto- en cuanto a que:

*“(…) las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual. lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente.”*

(MARX; ENGLES, 1985: 50)

De lo expuesto anteriormente se desprende que considerar la educación como construcción histórico social implica poner de manifiesto cómo ha devenido la educación, así como el lugar que ha ocupado en la sociedad uruguaya en los diferentes momentos históricos.

A su vez el análisis de la educación en el Uruguay se comenzará a partir del siglo XIX, partiendo desde la época vareliana hasta llegar a lo que fuera la Reforma Educativa llevada a cabo por Germán Rama en 1995; asimismo en dicho devenir aparecerán momentos históricos importantes en lo referente a la educación *especial*. Se puede decir a grandes rasgos, que mientras en el siglo XIX se buscó el disciplinamiento de forma más explícita, por medio de los castigos, con todo un discurso que justificaba su actuación, en donde la escuela era vivida por los niños como una prisión y el maestro considerado un



verdugo; en cambio en el siglo XX, fue más implícito el modo de disciplinar al sujeto, ya que se lograba que fuera el sujeto mismo quien se tratara de corregir así mismo (BARRÁN, 1990).

En el segundo capítulo se estudiará el concepto de discapacidad para lo cual se analizarán algunas de las diversas determinaciones y mediaciones<sup>4</sup> que atraviesan al mencionado concepto. Entre las determinaciones y mediaciones que se estudiarán se encuentra la idea de normalidad –desde el punto vista foucaultiano- de la cual se desprenden diversas categorías como la idea de poder, la idea de control social, el disciplinamiento. Así como el par dialéctico<sup>5</sup> exclusión-inclusión, puesto que se considera que todas estas categorías analíticas están presentes en lo que implica la conceptualización de la discapacidad.

El pensamiento de Xiberras (1996) será quien guiará el presente análisis. La mencionada autora plantea la idea de que existen formas de exclusión que no se ven pero que si se sienten, así como también formas que se ven pero de las que nadie habla, y del

---

<sup>4</sup> En relación a lo mencionado Vicente de Paula Faleiros explica:

*“Las mediaciones son construcciones de categorías que permiten el análisis complejo de situaciones concretas, y no su simple interpretación abstracta aislada. La transformación social es un proceso de mediaciones complejas y no oposiciones rígidas. Concebir la transformación como una inversión de situaciones en la cual el oprimido pasa a ser el opresor es negar todas las mediaciones por las que pasa la propia dominación. La negación de la sociedad existente no es la inversión mecánica de las situaciones dadas, sino un proceso de mediaciones históricamente posibles”* (DE PAULA FALEIROS, 1992: 67).

<sup>5</sup> La visión dialéctica supone unidad de los contrarios en movimiento permanente y no en oposición rígida, y el análisis de la totalidad a través de mediaciones complejas (HEGEL, 1968. DE PAULA FALEIROS, 1992).

mismo modo plantea la existencia de formas de exclusión completamente invisibles. A partir de esta idea, Xiberras considera que de esta forma nos estaríamos aproximando a los procesos de exclusión simbólica. Esta línea de pensamiento será abordada y analizada en el presente trabajo.

En el tercer capítulo, se intentará reflexionar en relación a la inclusión de los niños/as con discapacidad en las escuelas *comunes*, las cuales históricamente han sido preparadas para excluir a aquellos niños/as que no podían ser asimilados/as a la curricula escolar. En donde estará presente el análisis acerca de que se entiende por educación inclusiva así como lo que ello implica, en donde se presenta la discusión actual acerca del cambio de perspectiva de la homogeneidad a la diversidad, de la exclusión a la inclusión, equiparando con ello las oportunidades de los seres humanos (DELGADO; BÉRTOLA, 2003).

## *Capítulo I*

### **La educación primaria en el Uruguay**

*“la educación y la escuela son como un iceberg, que muestran únicamente una parte ínfima... desde su realidad total. Bajo esa superficie visible habría un cúmulo ingente de motivaciones, finalidades y resultados derivados de los condicionamientos sociales, y que constituirá la verdadera naturaleza de esa intuición. ... la educación ofrecida por una sociedad en un momento dado, es determinada por las fuerzas sociales dominantes que estén activas en esa sociedad, ya que, después de todo, la educación es una fuerza que sostiene y desarrolla los cambios previamente decididos por quienes están en el poder”*

**Joaquín Quintana**

**“Sociología de la educación. La educación como sistema social”**

Cabe señalar que el análisis se comenzará a partir del siglo XIX, por considerar que fue José Pedro Varela<sup>6</sup> quien entre los años 1876 y 1879, sentó las bases fundamentales de nuestro sistema educativo. El contexto en el cual se gestó la reforma vareliana fue mediante un gobierno militar dirigido por Latorre, que va a permitir la aprobación del Decreto- Ley de Educación Común de 1877, -obra de José Pedro Varela-. En la Reforma Educativa Uruguaya, se establecen como puntos principales la extensión de la educación pública a todo el territorio nacional, la participación popular local en la elaboración de los

---

<sup>6</sup> José Pedro Varela nació en Montevideo el 19 de marzo de 1845, en 1876 fue designado Director de Instrucción Primaria por el gobierno de Latorre, abocándose inmediatamente al estudio y realización de la reforma escolar, llevada a cabo entre los años 1876-1879. En 1877 se aprueba la *Ley de Educación Común*, en la cual quedaron consagradas gran parte de las ideas de Varela, quien fue designado primer Inspector Nacional de Educación Primaria. En dicho cargo desarrolló toda su labor hasta su muerte, la cual ocurrió en 1879 (GIORGI, 1942).

programas de educación, la obligatoriedad de la educación, la laicidad, Comisión Departamental e Inspectores, apuntando a la universalidad de la educación para extender valores moralmente aceptados y lograr la pacificación social; teniendo como objetivos principales la erradicación del analfabetismo, la integración cultural y política de los inmigrantes y crear mecanismos de movilidad social. Es así, que en el surgimiento de la “escuela vareliana” comienza a evitarse el castigo corporal, e incluso llega a prohibirsele, enjuiciándose a los padres como bárbaros, aún cuando se les reconocían ciertas potestades como educadores. *“La escuela debe ser más educadora que instructora, dado que allí es donde los niños se harán artesanos de su propia fortuna, ornatos de la patria, de la familia y de los amigos”* (BARRAN, 1990: 17)

Asimismo, se debe recordar como plantea Barrán (1990) que a partir 1870, se comienza a percibir el poder claramente instituido de la clase burguesa, la cual impuso la concepción de disciplina:

*“(...) si los cambios económicos y sociales alentaban el nacimiento de una sociedad burguesa (...), esa temprana burguesía tuvo su alcance desde los años setenta, medios de presión suficientemente eficaces para imponer por primera vez en todo el país y a cada uno de sus habitantes, su concepción de la disciplina social”* (BARRÁN, 1990: 19).

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior se considera que es relevante destacar que no todo el pensamiento de Varela fue incorporado en el Decreto de Ley de Educación Común en 1877, ya que sus propuestas laicistas en el sentido de prescindir de lo dogmático no fueron aceptadas hasta tiempo después.

*"(...) la escuela estatal vareliana (...) imprimió a la vez la obediencia y el estudio al niño "indómito" de la campaña como al "jugador y pendenciero" de la ciudad" "(...) La escuela estatal valeriana, por fin, gratuita y obligatoria desde 1877, imprimió a la vez la obediencia y el estudio tanto al niño "indómito" de la campaña, como al "jugador y pendenciero" de la ciudad (...). Maestros, curas, médicos, cuando buscan convencer o imponer conductas y sensibilidades acordes son el nuevo Uruguay burgués despreciador del ocio y adorador del trabajo, partían de la base de que esos valores eran indiscutibles, (...), por lo que los alumnos, fieles y enfermos, solo debían descubrirlos en su interior, es decir, internalizarlos para mejor respetarlos". (BARRÁN, 1990: 18-19).*

Según Barrán (1990) en el siglo XIX se consideraba que en los niños predominaba el instinto salvaje, destacando que ello fue útil a la ideología dominante, o como el mencionado autor lo denomina sirvió a la *sensibilidad "bárbara"* para de esta forma poder justificar los métodos de enseñanza más castigadores del cuerpo que represores del alma, por lo que el camino fue: *"el de la persuasión del alma para lograr el control del cuerpo (...) el método elegido para dominar la inteligencia del educando era apresarla (...)"* (BARRÁN, 1990: 93-95). Debido a esto, y continuando con la línea de pensamiento del citado autor, la escuela era vivida por los niños como una prisión y el maestro considerado un verdugo.

Se puede decir, que la Reforma Educativa vareliana tuvo como base propuestas sociales que se planteaban "civilizar" o "institucionalizar" a la población; se buscaba el orden y la pacificación, especialmente en el medio rural. Esto tenía como finalidad que la educación y la escuela fueran mecanismos de disciplinamiento, así como de control social

a través de los cuales el niño, que era considerado como un “bárbaro” etario, y el gaucho que era un “bárbaro” cultural, serían transformados en ciudadanos pacíficos y trabajadores, y por lo tanto, “(...) la “civilización” de esas dos “barbaries” era esencial si se deseaba la “regeneración” del país” (BARRÁN, 1990: 20).

Cabe destacar que en la presente monografía se hace referencia al control social en un sentido estrictamente foucaultiano, ya que se comparte la idea expuesta por Foucault (1990) que refiere a los sujetos como constituidos en relación con prácticas sociales concretas y con dispositivos de control. En esta línea de pensamiento, los sujetos son construidos a través de dispositivos de control, es decir, no poseen una esencia preexistente o dada de una vez y para siempre, sino que son construidos a través de representaciones en torno del “deber ser” marcado y determinado por la sociedad y el momento histórico en el cual están insertos.

Retomando lo que fuera la Reforma Escolar vareliana se puede decir que el sistema escolar implantado intentaba “civilizar” a la sociedad de la época y homogeneizar las diferencias culturales existentes, tanto entre grupos de inmigrantes como diferencias entre lo rural y lo urbano, apostando al “progreso” a través de la educación de la población. Lo antedicho tenía como fondo social la existencia de una clase social alta que reclamaba, por un lado, una educación que posibilitase una modernización del país (tecnología industrial y agraria, obreros disciplinados, etc.), y por otro, la existencia de una población de inmigrantes europeos que apoyaría el proyecto reformista. En este contexto, la escuela se funda como un factor de igualación social y su papel consistiría en transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad. Según este modelo, la ignorancia va a

ser motivo de marginación en la sociedad, por lo tanto va a buscarse su solución en el accionar de la escuela (BARRÁN, 1990).

Podría afirmarse, entonces, que la reforma vareliana de la educación jugó un rol fundamental en lo que es la construcción del imaginario social.

*“Si son ciertas las ideas que hemos expuesto en las consideraciones anteriores, si la educación destruye los males de la ignorancia, si aumenta la fortuna y alarga la vida, claro es que la educación dilata y vigoriza la felicidad del individuo, por una parte destruyendo, radicalmente, muchas de las causas de infelicidad del hombre, abriendo, por otra, nuevos y más vastos horizontes al espíritu, haciendo correr copiosas fuentes, que permanecen ocultas para la ignorancia. Como prueba de esta verdad, observemos cuales son la vida y los placeres del hombre ignorante, y cuales los del que ha florecido y enriquecido su inteligencia con los caudales de la educación”.* (VARELA, 1874: 310-311).

Otro momento en la construcción histórico-social del sistema educativo nacional podría ubicarse en la primera mitad del siglo XX, y se vincula con el modelo batllista. Según Gerardo Caetano (1997) este período se destaca por una serie de factores que caracterizan a la época de una manera muy particular. Una de las características a señalar es el aporte que tuvo la sociedad a través de fuertes corrientes migratorias, lo que modificó la hasta entonces estructura social criolla, dando lugar a una sociedad más compleja y rica en contenidos. En esta época, según lo expuesto por citado historiador:

*“los fastos del centenario terminaron por afianzar algunos legados institucionales y culturales los cuales fueron relevantes en el futuro, como*

*el de la renovación de la identificación entre la nación y los partidos; así como la configuración de todo un modelo moderno de ciudadanía, mucho más universalista que particularista; la “estatización” y “partidización” de lo público y el establecimiento de su primacía sobre las zonas de lo privado” (CAETANO, 1997: 46).*

Retomando la línea de pensamiento de Barrán (1990), en la época del novecientos se puede hablar de una nueva sensibilidad, la cual se caracterizó por disciplinar de forma no tan explícita por medio del castigo sino que de forma más implícita, logrando dominar a los individuos por medio de la culpa, la vergüenza:

*“Una nueva sensibilidad aparece definitivamente ya instalada en las primeras décadas del siglo XX aunque previven –tal vez hasta hoy- rasgos de la anterior “barbarie”. Esa sensibilidad del Novecientos que hemos llamado “civilizada”, disciplino a la sociedad: impulso la gravedad y el “empaquetado” al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al “excesivo” ocio antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizó ante el castigo de niños, delincuentes y clases trabajadoras y prefirió reprimir sus almas, a menudo inconsciente del nuevo método de dominación elegido, y, por fin, descubrió la intimidad transformando a “la vida privada”, (...). En realidad, eligió, (...), la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina”. (BARRÁN, 1990: 11).*

Asimismo, según el citado autor esta nueva sensibilidad fue suscitada intencionalmente por la clase conservadora con la finalidad de promover e imponer la concepción de “tranquilidad” y de esta forma lograr el progreso político.



*“Y así, (...), la unidad esencial entre la historia del espíritu y la historia de la materia, entre el tiempo de la sensibilidad y el de la economía, no es más que esa intencionalidad, esa convicción decimonónica que hallamos limpiamente y sin ninguna clase de interpretaciones forzadas en sermones, catecismos libros de oraciones, textos y programas escolares,(...)”*  
(BARRÁN, 1999: 24-25).

En lo que respecta al contexto económico éste se vio favorecido por el incremento de las exportaciones que se generó a raíz de las guerras mundiales; mientras que en lo político, el país ya se encontraba definitivamente unificado. En el plano económico y social los historiadores Caetano y Rilla (1996) destacan que se promovieron cambios de importancia en las relaciones entre el Estado y la economía, en el proceso de industrialización, en las políticas agropecuarias y fiscales, en las políticas sociales y en la legislación laboral, entre otros. La estrategia de estatización y de nacionalización suponía integrar al dominio industrial, comercial y financiero del Estado a algunas áreas consideradas como servicios públicos o de carácter relevante y estratégico (RILLA, CAETANO: 1996).

Simultáneamente se produce la democratización y extensión del sistema educativo, al mismo tiempo que se afianza el principio de laicidad, que consagra la Constitución de 1918 al separar la Iglesia y el Estado. En 1909 queda suprimida la enseñanza religiosa en los centros escolares públicos, y es en este contexto de modernización y democratización del país que el sistema educativo se renueva expandiéndose la educación primaria, y mejorándose la organización administrativa. (NAHUM, 1999).

Es relevante señalar, que en esta época se produjo un afán moralizador que buscó, por medio de la educación, inculcarle a los ciudadanos mensajes morales, es decir pautas a seguir tanto en sus vidas individuales como colectivas (CAETANO, 1997). Por lo tanto, la escuela fue una de las herramientas mediante las cuales se podía inculcar a los niños los ideales moralizadores que perseguía la escuela:

*“La escuela primaria es la llamada a comenzar la obra redentora de la formación del carácter, y tiene en la educación moral, en el desarrollo de la individualidad y en la propagación de la cultura, (...).Moralizar, (...), es formar la personalidad del “yo”, lo íntimo del espíritu, conjunto de sentimientos, de indicaciones de fuerzas interiores, que nos llevan una vez al bien (...), otras al mal.” (COIROLO apud CAETANO, 1997: 49).*

Se considera necesario aquí establecer momentos históricos en cuanto a los antecedentes en lo referente a lo que se denominara como “*escuelas especiales*” y que son los siguientes: en 1909 se crea la Escuela para Sordos y en 1913 la Escuela al Aire Libre; siendo Emilio Verdesio quien crea la *escuela especial*, con la finalidad de separar a los niños que tenían dificultades para aprender lo que se dictaba en las escuelas denominadas comunes. Las primeras reformas pedagógicas tuvieron lugar en 1927 con la creación de las “*Clases Diferenciales, ‘para débiles mentales y retrasados pedagógicos’*” y en 1930 *la Escuela Auxiliar para atender a los niños ‘anormales’*” (CHANGO, 2001).

En 1927 se crea la Escuela de Ciegos y en 1930 la escuela para “*lisiados, mutilados y raquíuticos*”. Asimismo se destaca en 1932 la creación del Laboratorio Psicopedagógico Sebastián Morey y Otero, el cual contribuyó al diagnóstico de los niños con dificultades de aprendizaje. Dicho diagnóstico permitía diferenciar si el retraso escolar

se debía a causas externas, pasajeras o si las mismas se debían a deficiencias más profundas. (CHANGÓ, 2001:45).

A partir de lo anteriormente expuesto se considera pertinente hacer mención a lo planteado por Murillo (1996), en cuanto a que la preocupación por la infancia “anormal” surge en medio de la preocupación por una educación que *homogenice* a todos, es decir que “*normalice*” -en términos foucaultianos-; emergiendo la preocupación por la educación diferencial para aquellos niños retrasados, ciegos y sordomudos, con el discurso que la enseñanza debe ser para todos y que “*la escuela ordinaria no ha sido hecha para los escolares de su especie*” (MURRILLO, 1996: 204). De esta forma comienzan a principios de siglo, en todas partes del mundo, a aparecer escuelas especiales. Con ello se logró que paulatinamente el niño ciego, sordo, mudo, o con cualquier dificultad de aprendizaje o de conducta, fuera constituyendo y creando una “*clase especial*”, ya no sólo en la escuela sino en la vida cotidiana (MURILLO, 1996).

Por lo anteriormente expuesto se puede visualizar como las denominadas escuelas especiales forman parte del discurso de la ideología dominante, tratando no sólo de justificar su accionar sino de imponer ello como verdad única, argumentando tener en cuenta que la escuela es un derecho de todos y para todos pero destacando que la escuela “común” no puede atender a los niños que presentan algún tipo de discapacidad. Pero ¿qué se logra con ello?, como plantea Murillo se logra que sea “*oscurementemente estigmatizado a través de la civilizada salida de la “escuela especial”. Construido como el Diferente, el Otro, contracara de lo social y a su vez sostenedor de la identidad de una sociedad*” (MURILLO, 1996: 224).

A partir de 1942, finalizada la dictadura de Terra y restablecidas las instituciones democráticas, el sistema educativo retomó el impulso de las primeras décadas, aumentando las partidas presupuestales, invirtiendo en edificación escolar y mejorando la consideración que se tenía del docente. Al finalizar la década del 50, aunque el sistema se continúa desarrollando en crecimiento cuantitativo, se experimenta la necesidad de nuevos cambios que hagan del sistema educativo un medio que contribuya a la creación de un país más dinámico. Durante este período histórico sigue vigente la idea de que la institución escolar puede formar e instruir la personalidad de los niños por medio de la vigilancia externa y la interna, es decir la culpa:

*“Dos métodos admitió y definió la sensibilidad ‘civilizada’ a fin de convertir al niño ‘bárbaro’ en niño dócil, aplicado al estudio y pudoroso: la vigilancia externa y la culpabilización interna, el mirar de la autoridad y el mirarse como trasgresor. (BARRÁN, 1990:133).*

Siguiendo esta misma línea, se observa que el control social se logró mediante el control sobre el sujeto a través de la presión exterior, pero ello fue de forma “civilizada” ya que se buscó desarraigar el castigo físico remplazándolo así por la mirada atenta de la autoridad, ya fuera por medio de sus padres o del educador. A su vez se logró que el control fuese dado desde el niño mismo, puesto que se buscaba la “autocorrección”, es decir que el niño pudiera juzgarse a sí mismo y corregirse a sí mismo, lo que evitaría el castigo externo. (BARRAN, 1990). En este sentido, se considera relevante hacer mención a lo planteado por Foucault en cuanto a que:

*“En cada cultura existen sin duda una serie coherente de líneas divisorias: la prohibición del incesto, la delimitación de la locura, (...) no son más que*

*casos concretos. La función de estos actos de demarcación es ambigua en el sentido estricto del término: desde el momento en el que señalan los límites, abren el espacio a una transgresión siempre posible. Este espacio, así circunscripto y a la vez abierto, posee su propia configuración y sus leyes, de tal forma que conforma para cada época lo que podría denominarse el "sistema de transgresión". (...) sino que cada uno de estos términos lo designa al menos tangencialmente y, en ocasiones, permite reflejar en parte ese sistema que es para todas las desviaciones y para conferirles su sentido, su condición misma de posibilidad y de aparición histórica" (FOUCAULT, 1990: 13).*

A partir de 1954 se comienza a percibir un quiebre, dando lugar a la crisis económica y a las proyecciones sociales de la misma agravándose progresivamente; en lo referente a la educación puede afirmarse que la misma no escapó a dicha crisis. Se estaba frente a un clima social que supuso graves tensiones, manifestándose esto también en el sistema educativo, en el cual el estancamiento económico y la devaluación del rol del Estado comenzaban a reflejarse. El panorama general de la sociedad empezó a mostrar una tendencia hacia los grupos de presión (gremial o profesional o patronal) y no hacia los partidos políticos, ya que estos últimos fueron perdiendo representatividad, así como también fueron perdiendo confianza popular (NAHUM; 1999).

En cuanto a la educación especial en la segunda mitad del siglo XX, cabe aclarar que se apuntó a una educación personalizada. Asimismo, se producen algunos cambios significativos en cuanto a como considerar a los niños con discapacidad, ya que se reconoce el derecho de igualdad de posibilidades pero desde la desigualdad de medios para alcanzarlos. En este sentido, se busca por medio de la participación de los padres,

junto con la interacción de los técnicos y profesionales, lograr la integración del niño que presenta algún tipo de discapacidad. Para ello, la atención se realizaba desde el nacimiento hasta la edad adulta, y se buscó que la institución escolar fuera el lugar de encuentro entre la familia, el sujeto y la sociedad.

Más adelante, específicamente en 1964, como plantea Chango (2001), se produce una evolución a nivel de la educación especial, pero conceptualmente, es decir: se crea por medio del Prof. García Etchegoyhen la Clínica de Estimulación Precoz, primera no sólo en el Uruguay sino en el mundo, lo cual dio lugar a que se generaran amplias expectativas y esperanzas. Asimismo en esta época se crean numerosas escuelas especiales, ya que a los niños se los evaluaba por la correcta resolución de las tareas enseñadas en el tiempo que estaba previsto, y de no ser así, se cuestionaba su capacidad mental y se los enviaba a que se le realizaran distintos test, los cuales se regían por la misma lógica educativa e inclusive agravadas por el entorno psicológico al cual eran sometidos (CHANGO, 2001).

Por lo tanto, a partir de todo lo expuesto podría afirmarse que la escuela tendió a "etiquetar", a aquellos niños que no acompañaban los ritmos que se consideraban adecuados, y de esta forma catalogarlos como niños que presentaban algún tipo de dificultad de aprendizaje, por lo que se podría decir que lo que se logró fue excluir y estigmatizar, a quienes según el sistema educativo imperante no son y no pueden formar parte de él.

En 1973 instaurado el golpe de Estado, se adoptaron sucesivas medidas respecto del sistema educativo, así como las que ya estaban implícitas en toda la acción

de gobierno (NAHUM, 1999). Durante estos doce años de dictadura podría afirmarse que se omitieron algunos de los principios históricamente fundamentales de la reforma varelana; donde por ejemplo el laicismo desaparece cuando se hace imperar oficialmente el dogmatismo y el proselitismo, y cuando los profesores son amenazados, censurados, perseguidos y destituidos por sus ideas. En esta línea de pensamiento, Benjamín Nahum (1999) plantea que los sucesos posteriores a junio de 1973 marcarían para la enseñanza un proceso de franco deterioro ya que se contó con menos recursos y menor capacidad técnico-pedagógica, ya que en la época de la dictadura se utilizó a la educación como vía de penetración ideológica del régimen facto.

También en la década del 70 –en lo referente a la “*educación especial*”–, desde el ámbito internacional llegan al Uruguay conceptualizaciones tales como normalización y la filosofía de la integración; y es en diciembre de 1971 que en Nueva York se proclama la Declaración de *los Derechos Humanos de los Retrasados Mentales* por las Naciones Unidas, el de “*Rehabilitación Act*” norteamericano en 1973 y la *Declaración de los Derechos de los Impedidos* en 1975, proclamada también por las Naciones Unidas, las cuales propenden a la reivindicación de todos sin excepción, para “*lograr la mayor autonomía posible*” y ser consultados sobre asuntos que les competen. Estableciendo la importancia del respeto por su dignidad humana, así como el derecho a una vida decorosa, lo más “normal” y plena posible. Es así que va tomando empuje el concepto de “*normalización*”. (CHANGO, 2001: 56)

A partir de lo anteriormente expuesto se puede decir que si bien se proclaman dichas Declaraciones para las personas que presentan algún tipo de discapacidad, en las mismas se encuentra implícitamente expuesta la idea de normalización, puesto que se

busca que sean "normales" y no se respeta la diferencia, en una palabra se los toma como objetos de derechos.

En 1978, la visita en nuestro país del Dr. Laurence Laresen trae con fuerte arraigo la *"filosofía de la integración de niños discapacitados y no discapacitados en programas preescolares integrados"* (CHANGÓ, 2001: 59), planteando que por medio de una programación efectiva para niños en edad preescolar se podía influir en forma sustancial para el resto de su vida, basándose en la concepción de que era el mejor momento para educar a los niños discapacitados con los no discapacitados, y de esta forma evitar connotaciones negativas, conductas negativas (CHANGÓ, 2001).

Por lo antedicho, se podría decir que en alguna medida los discapacitados son considerados como un problema para la sociedad y por lo tanto hay que tratar de dar respuesta a dicha problemática. Asimismo se ve reflejado que por medio del concepto de normalización está implícita la idea de disciplinar a los sujetos siguiéndose siempre los parámetros normalizadores de la clase dominante.

Se puede visualizar entonces el ejercicio del control social, puesto que detrás del discurso de la ideología dominante, que planteaba la necesidad de implementar las nuevas conceptualizaciones en relación a la normalización e integración en el sistema educativo de los niños que presentaban dificultades de aprendizaje o discapacidades, se encontraba implícita la exclusión de aquellos niños que no logran adaptarse y ajustarse a las nuevas modalidades de la enseñanza. Esto podría vincularse con el planteamiento de Foucault cuando expone que:



*“la conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que, en nuestra cultura, distribuyen a ambos lados del límite las conformidades y las desviaciones, encuentra así una justificación y la apariencia de un fundamento” (FOUCAULT, 1990:14).*

Como plantean Viñar y Gil (*apud* Caetano,1997:56) la dictadura operaba con total arbitrariedad, es decir con el cometido de que nadie pudiera prever o anticipar los procedimientos, las reglas del juego; lo que daba lugar al temor, el desconcierto, sentimientos de vulnerabilidad y junto con esto el total desamparo y violación de los derechos; dando lugar a un impacto en la vida psíquica, así como también una contaminación y secuelas en la vida íntima, provocando una subversión en las relaciones entre lo público y lo privado. A este respecto los mencionados autores destacan que aspectos de la vida cotidiana, es decir el aula, ámbitos donde son tratados en un ritual recurrente y de largo aliento, así como las pautas, actitudes y valores de cada grupo familiar y social son profundamente distintos en la normalidad democrática que bajo el terror. (VIÑAR y GIL *apud* CAETANO, 1997: 57).

Según Alfredo Traversoni (1984) se puede afirmar que estos doce años de dictadura fueron de control completo del sistema educativo nacional, lo que implica que cuando un Estado no se rige por un régimen democrático, es imposible el desarrollo de un buen sistema educativo, ya que éste lleva irremediamente hacia el formalismo, así como la censura, las restricciones y el dogmatismo autoritario.

busca que sean “normales” y no se respeta la diferencia, en una palabra se los toma como objetos de derechos.

En 1978, la visita en nuestro país del Dr. Laurence Laresen trae con fuerte arraigo la *“filosofía de la integración de niños discapacitados y no discapacitados en programas preescolares integrados”* (CHANGÓ, 2001: 59), planteando que por medio de una programación efectiva para niños en edad preescolar se podía influir en forma sustancial para el resto de su vida, basándose en la concepción de que era el mejor momento para educar a los niños discapacitados con los no discapacitados, y de esta forma evitar connotaciones negativas, conductas negativas (CHANGÓ, 2001).

Por lo antedicho, se podría decir que en alguna medida los discapacitados son considerados como un problema para la sociedad y por lo tanto hay que tratar de dar respuesta a dicha problemática. Asimismo se ve reflejado que por medio del concepto de normalización está implícita la idea de disciplinar a los sujetos siguiéndose siempre los parámetros normalizadores de la clase dominante.

Se puede visualizar entonces el ejercicio del control social, puesto que detrás del discurso de la ideología dominante, que planteaba la necesidad de implementar las nuevas conceptualizaciones en relación a la normalización e integración en el sistema educativo de los niños que presentaban dificultades de aprendizaje o discapacidades, se encontraba implícita la exclusión de aquellos niños que no lograran adaptarse y ajustarse a las nuevas modalidades de la enseñanza. Esto podría vincularse con el planteamiento de Foucault cuando expone que:

*"la conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que, en nuestra cultura, distribuyen a ambos lados del límite las conformidades y las desviaciones, encuentra así una justificación y la apariencia de un fundamento"* (FOUCAULT, 1990:14).

Como plantean Viñar y Gil (*apud* Caetano,1997:56) la dictadura operaba con total arbitrariedad, es decir con el cometido de que nadie pudiera prever o anticipar los procedimientos, las reglas del juego; lo que daba lugar al temor, el desconcierto, sentimientos de vulnerabilidad y junto con esto el total desamparo y violación de los derechos; dando lugar a un impacto en la vida psíquica, así como también una contaminación y secuelas en la vida íntima, provocando una subversión en las relaciones entre lo público y lo privado. A este respecto los mencionados autores destacan que aspectos de la vida cotidiana, es decir el aula, ámbitos donde son tratados en un ritual recurrente y de largo aliento, así como las pautas, actitudes y valores de cada grupo familiar y social son profundamente distintos en la normalidad democrática que bajo el terror. (VIÑAR y GIL *apud* CAETANO, 1997: 57).

Según Alfredo Traversoni (1984) se puede afirmar que estos doce años de dictadura fueron de control completo del sistema educativo nacional, lo que implica que cuando un Estado no se rige por un régimen democrático, es imposible el desarrollo de un buen sistema educativo, ya que éste lleva irremediamente hacia el formalismo, así como la censura, las restricciones y el dogmatismo autoritario.

A fines de 1984, se inició un estudio acerca de los programas vigentes, elaborándose algunas propuestas concretas, y es la Ley de Emergencia N° 15.739 que permitió transitar algunas de dichas propuestas realizadas en lo referente a la integración de los niños con discapacidad, realizada desde un grupo de docentes especializados en el ámbito de ADEMU (Asociación de Maestros del Uruguay). El cometido era poder abrir espacios para brindar atención especializada a niños con discapacidad en las aulas de educación común. La misma fue aprobada por el CEP (Consejo de Educación Primaria) en 1985 y por CODICEN (Consejo Directivo Central) de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) en 1986.

De este modo, se comienza la experiencia en 1987 como experiencia piloto, es decir, se lleva a cabo en algunas escuelas del interior, así como en algunas de Montevideo. De este modo se fueron abriendo las clases de apoyo atendiendo a los niños/as con dificultad de aprendizaje, en su horario de clase o a contrahorario, no perdiendo su pertenencia a las clases común (CHANGO, 2001).

La evaluación de la experiencia piloto fue valorada por parte de los padres como positiva, ya que sentían que sus hijos no estaban excluidos, estigmatizados. Pero dicha experiencia sólo quedó en plan piloto, ya que el mismo requería una adaptación de los programas y para ello se necesitaba un proyecto institucional en cada escuela; asimismo cabe aclarar que había muchos maestros que estaban en desacuerdo con la que fuera la experiencia piloto desde sus inicios. Las Asambleas Técnico Docentes (ATD) objetaban la falta de formación profesional para poder atender las diferencias, así como las clases numerosas. Asimismo, en lo que fuera el Plan de Formación de Maestros en 1992, a

pesar de su nuevo diseño curricular, no se contempló la inclusión de los niños con *“funcionalidad comprometida y/o síndromes especiales en la educación básica regular. Esta es una creencia incompatible con la propuesta de inclusión”* (CHANGO, 2001: 86).

A partir de lo antedicho cabe preguntarnos ¿por qué no se siguió con la experiencia de inclusión con niños que presentan algún tipo de discapacidad? Lo que nos lleva a reflexionar acerca de si no fue sólo una forma de dar respuesta a la sociedad y una vez realizada la experiencia considerar que con ello ya estaba la solución a dicha problemática; ya que ello es lo que sucede muchas veces mientras un tema está en boga: la ideología dominante busca dar respuesta a esa problemática para de esta forma “aquietar” a la sociedad, y lo que ocurre la mayoría de las veces es que esa “solución” es transitoria, efímera, por lo que después de un corto tiempo se deja de lado y sin brindar ninguna alternativa.

Es en 1995 que el Parlamento aprobó el Programa de Reforma Educativa a través del proyecto de Ley Presupuestal 1996-2000 que ANEP le remitiera. Es importante señalar que esta reforma figuraba en la agenda política desde la restauración de la democracia en 1985, y que implicó cambios en aspectos institucionales y financieros tanto en la educación primaria, como en la educación secundaria y técnica (A.N.E.P., 2000).

Dicha reforma fue llevada a cabo por Germán Rama, quién en ese entonces era el presidente de CODICEN. Algunos de los objetivos centrales articuladores de la reforma educativa fueron: la consolidación de la equidad social, ya que se consideraba de vital importancia la aplicación de una política educativa que promoviera y contribuyera al desarrollo de todos los niños sin importar su condición social, puesto que los índices de

fracaso escolar estaban vinculados con los contextos socioculturales desfavorables de los sectores de más bajos ingresos de la sociedad, lo que derivó en por un lado la extensión de la educación inicial, y por otro lado, la reforma del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (A.N.E.P., 2000).

Algunos de los aspectos claves en los cuales hace hincapié la Reforma Educativa son el valor dado a la educación como política social, la integración coordinada de otros sectores sociales en la acción educativa y la extensión de los tiempos escolares. También se crea el Programa “Todos los niños pueden aprender”, cuyo objetivo central es mejorar la calidad de los aprendizajes reduciendo el fracaso escolar en todas sus dimensiones. Se dirige a atender a las escuelas ubicadas en un contexto sociocultural crítico, apuntando también al logro de la equidad social (A.N.E.P., 2000).

Podría afirmarse, entonces, que históricamente las escuelas comunes han sido preparadas para excluir a aquellos niños/as que no podían ser asimilados/as a la “norma”. Asimismo se observa que dicha exclusión fue y es legitimada por el desarrollo de los test psicológicos, así como de las técnicas evaluatorias que clasificaban y clasifican a los niños/as discapacitados/as o no.

En suma, podría afirmarse que mientras en el siglo XIX se buscó el disciplinamiento de forma más explícita, por medio de los castigos, con todo un discurso que justificaba su actuación; en cambio en el siglo XX, fue más tácito el modo de disciplinar al sujeto, pero además más eficaz, ya que se lograba que fuera el sujeto mismo quien se tratara de corregir así mismo. (BARRÁN, 1990).

En lo referente a la educación especial puede visualizarse también algo similar, ya que se buscó por medio de diferentes conceptualizaciones lograr convencer a la sociedad acerca de cuál era la mejor forma de intervenir con quienes presentaban algún tipo de discapacidad, abordándose de forma improvisada y sin ser tomados como sujetos de derechos, sino que podría decirse que se los tomaba como un problema, considerando que a dicho problema había que buscarle algún tipo de solución.

Aún hoy se sigue viendo como en el tema de los niños/as que presentan algún tipo de discapacidad no se sabe de qué manera intervenir, es decir se sigue planteando si la inclusión sí o no; vislumbrándose con ello que si bien en el discurso está presente la idea de que todos somos iguales en los hechos esto no se ve reflejado en la realidad. Lo antedicho puede explicarse si se toma en cuenta que:

*"(...), las formas de dominación, supone la combinación de estructuras de conocimiento dadas por verdaderas y formas de ejercicio del poder, todo lo cual no es externo al sujeto, sino que lo constituyen y éste es a la vez agente reproductor de ellos. (...) la verdad, socialmente construida y compartida, así como sus efectos son también sociales, la verdad es una ilusión, (...) esta en el núcleo de las relaciones de poder. Es una ficción, pero una ficción material, que son las relaciones de fuerza y por lo tanto de poder (¿cómo han surgido verdades evidentes tales como que un loco es un enfermo, un discapacitado debe concurrir a una escuela diferencial, que todos somos libres e iguales, o que pobres habrá siempre?). Se trata de relaciones históricas que construyen evidencias, de cuyo pasado perdemos la memoria, pero que están instaladas en nosotros, nos habitan, nos sonríen de manera cotidiana (...)" (MURILLO, 1996: 109-110).*

## Capítulo II

### DISCAPACIDAD: INCLUSIÓN – EXCLUSIÓN

*“...todas las categorizaciones que se hagan del mundo circundante son el resultado de una interacción entre la información obtenida del exterior y su organización interna activa por parte de los seres humanos. La atribución de diferencias de valor a diferentes clases de estímulos (objetos o personas) del medio ambiente se considera aquí como uno de los principios fundamentales de esta organización interna. Sin duda, el sencillo modelo presentado aquí es una simplificación esquemática de lo que pasa realmente cuando el medio ambiente, en particular el medio ambiente social, es organizado de cierto modo por el individuo humano. Por otra parte, sólo se puede valorar la utilidad de esas simplificaciones viendo hasta dónde pueden llevarnos en la comprensión parcial de fenómenos más complejos”.*

**H. Tajfel**

#### **“Grupos humanos y categorías sociales”**

Actualmente los conceptos más utilizados son el de “discapacidad” y el más recientemente creado que refiere a las personas con “capacidades diferentes”. Quienes se adhieren a este último destacan que “una persona con capacidad diferente es una persona como cualquier otra”, apuntando a destacar las potencialidades y fortalezas de los sujetos (BROTTONS; LINKE, 2004:54).

Ahora bien, ¿Qué se entiende por discapacidad? La Organización Mundial de la Salud (OMS) entiende que el término discapacidad refiere a: “Cualquier restricción o carencia (resultado de una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la



*misma forma o grado que la que se considera normal.*" (SERPAJ, 1993: 22). A su vez la Convención Interamericana<sup>7</sup> establece que:

*"el término "discapacidad" significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social"*(Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, 1999<sup>8</sup>)

En los conceptos anteriormente expuestos puede visualizarse que está presente la noción de deficiencia, es decir la idea de carencia, insuficiencia, y también para quiénes y para qué cosas algunas personas tiene deficiencia y por consiguiente quién establece que un persona tiene algún tipo de discapacidad. Asimismo, de dichos conceptos se desprende la idea de "normalidad" la cual se encuentra implícitamente expuesta. La misma, si se toma en consideración la perspectiva de Foucault (1990) podría afirmarse que es definida por el poder hegemónico, ya que como plantea dicho autor, la constitución de las ideas de "normalidad" y "anormalidad" han jugado un papel preponderante en la modernidad<sup>9</sup>, ya que cumplen funciones de demarcación social, puesto que estos

---

<sup>7</sup> "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", aprobada en Ciudad de Guatemala, Guatemala el 7 de junio de 1999. Cabe aclarar que Uruguay ratificó dicha Convención el 20 de julio de 2001.

<sup>8</sup> Archivo disponible en internet vía: <http://www.parlamento.gub.uy/html.stat>

<sup>9</sup> El concepto de Modernidad surge en el XVIII por los filósofos de la ilustración; era un proyecto que se destacaba por sus esfuerzos por desarrollar la ciencia objetiva, la moralidad, la ley universal y el arte autónomo de acuerdo a su lógica interna. Asimismo este proyecto pretendía liberar los potenciales cognitivos de cada uno de estos dominios para emanciparlos de sus formas esotéricas. El proyecto de la Modernidad se caracteriza por el triunfo de la razón, la valorización de la ciencia y de la técnica y siendo su máxima expresión

conceptos no sólo aparecen como contruidos socialmente a través de la historia sino que han sido “*constituyentes de lo social*”, debido a que establecen líneas divisorias al interior de la estructura social.

Puede afirmarse entonces, que el concepto de “*normalidad*” se estableció con la finalidad de poder demarcar, es decir establecer una diferenciación al interior de la sociedad y que se constituyó como un dispositivo de control que no sólo resultó necesario sino que además fue y es funcional a la ideología dominante, ya que el mencionado concepto surge durante el siglo XIX viabilizado por un diagrama de poder que tuvo como estrategia básica la “*normalización*” de toda la sociedad. De esta forma, la “*sociedad de normalización*” tendió a la homogeneización de toda la población a los efectos de volverla previsible (FOUCAULT, 1990).

Lo antedicho se encuentra vinculado –directa e indirectamente- con el concepto de poder, entendido desde lo que plantea Foucault en la medida en que da lugar a pensarlo como una relación y no como algo que se transfiere o que es propiedad de alguien, sino como una relación de fuerzas que se ejerce y que como tal supone la existencia de alguna forma de resistencia. A saber:

*“Me parece que por poder hay que comprender primero la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de las luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las*

---

ideológica el positivismo que sostiene su utilidad en la construcción de la racionalidad instrumental. Es así, que la razón se convierte en un instrumento eficaz al servicio del orden existente para garantizar el progreso. (ROZAS PAGAZA, 1998).

*invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que forman cadenas o sistema, o, al contrario los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras, las estrategias, por último que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos de Estado, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. (...) El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que está en todas partes. (...) El poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el hombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada" (FOUCAULT, 1987:113).*

Por lo tanto, podría afirmarse que el poder planteado desde la perspectiva foucaultiana no se ejercería sobre unos sujetos que ya tendrían unas facultades predeterminadas y a los cuales el poder "sujetaría" a través de la represión; sino que el poder, más que "sujetar" a los individuos, los "fabrica", los "construye" a través de dispositivos como la familia, la escuela, la sexualidad, etc. (FOUCAULT, 1987).

Siguiendo esta misma línea, el poder tampoco puede ser pensado como siendo propiedad de algunos, sino como atravesando todo el cuerpo social, aunque con grados diferentes de concentración. Es importante destacar, que el poder atraviesa todos los cuerpos y que cualquiera es portador del poder en sus intereses, deseos y actitudes. Por consiguiente, según Foucault (1990), el poder no se posee, se ejerce; del mismo modo, las relaciones de poder son immanentes a las relaciones sociales y son, al mismo tiempo, intencionales y no subjetivas. Esto se debe a que las relaciones de poder siempre tienen un objetivo, sin embargo dicho objetivo no es el resultado de una decisión personal y

sociedad moderna parecen subordinadas a estos niveles o límites de la normalidad que definen un insuceso en relación a la norma. Por lo tanto parece ser que dicho insuceso, en relación a la normalidad parece constitutivo de los procesos de exclusión.

Según plantea Xiberras (1996) el excluido sería, pues, aquel que es rechazado para afuera de nuestros espacios, de nuestros mercados materiales y/o simbólicos<sup>11</sup>, para afuera de nuestros valores. En una acepción más restringida, que sería desde el mirar de la cultura occidental sobre sí misma, fundada sobre el paradigma individualista y el aprendizaje de uno mismo, por lo que es tal vez toda relación con el otro que se debe considerar en el orden de la exclusión.

A su vez, la mencionada autora, plantea que existen formas de exclusión que no se ven pero que sí se sienten, así como también aquellas que se ven pero de las que nadie habla, y aquellas formas de exclusión completamente invisibles, dado que no soñamos con su existencia ni existe ningún vocablo para designarla. Nos aproximamos así a los procesos de exclusión simbólica. Estos procesos de exclusión se ligan principalmente a la destrucción de las representaciones colectivas.

---

<sup>11</sup> A su vez se debe tener presente que:

*"la sociedad constituye su propio simbolismo, pero no en total libertad. El simbolismo se agarra de lo natural, y se agarra de lo histórico (de lo que ya estaba ahí); y, por último, participa de lo racional. Todo esto produce una concatenación de los significantes, unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y consecuencia, a las que no se apuntaba, ni estaban previstas. ... el simbolismo determina ciertos aspectos de la vida de la sociedad..."*  
(CASTORIADIS, 1989:41).

A partir de lo expuesto la autora considera que el punto común que poseen las múltiples formas de exclusión parece residir en la ruptura de la trama social, pero también del vínculo simbólico, que liga a cada individuo a su sociedad. Por lo tanto, quien es excluido de una de las esferas de lo social rompe los lazos que lo retienen cerca de los otros actores pero también cerca de las representaciones que les eran comunes. Es así que la exclusión asume la forma más disimulada de una ruptura del lazo simbólico, es decir del vínculo de adhesión que liga a los actores sociales a valores.

Finalizando, puede decirse que la autora anteriormente expuesta plantea una concepción diferente de lo que es la exclusión social. Esto se observa específicamente cuando se refiere a una exclusión social simbólica, ya que esta última permite trascender la mera idea que generalmente se tiene de lo que es la exclusión puesto que permite visualizar la existencia de múltiples formas de exclusión de las que nadie se atreve a hablar ni mencionar. Aquí cabe la interrogante de si muchas veces cuando se aborda la temática de discapacidad desde el ámbito profesional y académico no existe algún tipo de exclusión simbólica de esa de la que nadie habla, de la que nadie menciona, ocultándose por medio del discurso fácilmente apropiable pero que es difícilmente llevado a cabo, el cual refiere a que todas las personas somos iguales y todos somos sujetos de derechos, el cual "suena muy bien" pero difiere mucho de lo que en la realidad sucede.

### *Capítulo III*

#### **¿Qué implica la inclusión de los niños/as con discapacidad en las escuelas comunes?**

*“Sin embargo, suceda como suceda, el hombre percibirá siempre su propia existencia como existencia de un particular perteneciente a una integración (o bien en casos más complejos, como la de un particular perteneciente a diversas integraciones). La integración pertenece y él pertenece a la integración, el sistema de usos de esta integración es el suyo, las exigencias de la integración son las suyas, el particular se identifica con su integración. Esta identificación se verifica espontánea y simultáneamente al desarrollo de la consciencia del yo... el “nosotros” es por consiguiente, aquello por lo cual existe el “yo”. Si mi consciencia del nosotros significa una identificación espontánea con una integración dada, todos los sentimientos que yo refiero a la integración pueden ser afectos particulares, como si fuesen referidos a mi mismo.”*

**Agnes Heller**

**“Sociología de la vida cotidiana”**

En la actualidad se está hablando desde la educación primaria acerca de la inclusión de los niños con “Necesidades Educativas Especiales” (en adelante NEE) y/o discapacidad en las aulas de las instituciones educativas públicas de educación común, más allá de la experiencia piloto planteada en el capítulo I del presente trabajo monográfico. Delgado y Bértola (2003) plantean como necesario el cambio de perspectiva de la homogeneidad a la diversidad, de la exclusión a la inclusión, equiparando con ello las oportunidades de los seres humanos. Asimismo plantean que existe una larga tradición en asociar el término “especial” a alumnos/as con discapacidad sin abarcar en dicho término a otro tipo de niños/as, ya que consideran que no toda NEE requiere para ser atendido servicios especializados y materiales más sofisticados, muchas de ellas se

pueden resolver a través de una práctica pedagógica transformada. Estableciendo que el sistema educativo uruguayo con dicha iniciativa esta impulsando a la tarea consciente de desempeñar su rol en el proceso de educación inclusiva, tomando cada centro educativo como marco real de aprendizaje de cada una de las comunidades educativas (BÉRTOLA; DELGADO, 2003).

Delgado y Bértola (2003) destacan que actualmente se reconoce que la educación es un Derecho Universal que constituye un elemento fundamental de integración social para toda persona. Se reconoce también que todo niño/a (con discapacidad o no) tiene capacidades y potencialidades singulares, por lo que distintas necesidades, exigen respuestas diversas.

Los mencionados autores parten de la idea de que hoy en día todos los niños/as con o sin discapacidad tienen derecho a la educación y que esta última constituye un elemento fundamental de integración social, así como se reconoce también que todos los niños tienen capacidades y potencialidades particulares: *“la educación es “parte de”* y no algo *“separado de”* la vida de los/as niños/as. Todo/a niño/a tiene una contribución para hacer a la sociedad, los/as con *NEE* no tienen menos valor que aquellos/as alumnos/as sobresalientes y sus logros deberían tener el mismo respeto (DELGADO; BÉRTOLA, 2003).

A partir de lo anteriormente expuesto en cuanto a que la educación es un derecho universal se desprende que quienes no estén insertos en el sistema educativo serán excluidos, lo que lleva a pensar en que esta exclusión radica en algo más profundo ya que la misma implica una exclusión de los derechos, los cuales son inherentes a todas las personas.

Como plantea Ximena Baraibar (1999):

*“la exclusión social trasciende el ámbito económico y tiene como centro los procesos y mecanismos que generan la dificultad o imposibilidad de acceso a bienes, derechos oportunidades para las personas. Da cuenta de inscripciones diferentes dentro de una sociedad, (...) esta diferencia conlleva la disminución de alternativas, de posibilidades de opción”*  
(BARAIBAR, 1999: 92).

A su vez, -la autora antes citada- plantea que el concepto de exclusión social se aproxima al de discriminación, por considerar que se constituyen segmentos sociales desiguales, los cuales se determinan por una situación de desventaja, que si bien pueden ser grupos sociales en general, dichos grupos sociales generarían formas específicas de socialización. En relación a lo planteado anteriormente, se podría decir que en las personas que tienen discapacidad esto sucede, ya que al ser excluidos generan sus propias formas de socialización, relacionándose con sus “iguales”.

Intentando profundizar aun más en el concepto de exclusión social, el cual como se dijo antes nos lleva a pensar en que la exclusión radica en algo más profundo ya que implica una exclusión de los derechos, los cuales son inherentes a todas las personas, se entiende que:

*“Cuando hablamos de exclusión, en general nos estamos refiriendo a quienes están excluidos de todo, o de casi todo. De los derechos, de los bienes, de los espacios. (...)la exclusión es un resultado social de formaciones económicas, que interpela a la política en la medida en que*



*exige un tratamiento político prioritario, y transforma las condiciones de la cultura, la ética y la salud, tiene efectos demográficos y desafía a la acción social y a la filosofía” (SCHUSTER, 2002: 14-15)*

Siguiendo la misma línea de Schuster (2002) la exclusión es un proceso ligado a determinadas formas de organización de las relaciones productivas, destacando entonces que es un proceso que tiene que ver, en principio, con el mundo de la economía, pero no depende sólo de ello ya que a partir de eso, despliega un abanico complejo que atraviesa todas las dimensiones de la vida humana y todas las dimensiones de la complejidad social. A su vez, destaca que el gran peligro que se presenta en general, tanto en el tratamiento político como en el tratamiento cognoscitivo de las cuestiones de la exclusión, de los modos en los cuales las actuales forma de organización económica y social van dejando a los sujetos fuera de todo, es la *cuestión de los derechos*, porque en definitiva, hay un punto que pareciera irreductible en esta cuestión, que es que, en la medida en que a un sujeto le van sacando todo, lo van excluyendo de todos los espacios, en definitiva, le están sacando sus más elementales derechos.

Concluyendo entonces que la exclusión, es una exclusión de derechos, no es una exclusión de adquisiciones ilegítimas, sino que es una exclusión de un conjunto de derechos que tienen que ser claros y tienen que estar absolutamente bien definidos para todos quienes pretendan conocer el tema de la exclusión desde el punto de vista del abordaje científico, actuar en términos de construcción de políticas sociales e intervenir concretamente en procesos inmediatos de situaciones de exclusión (SCHUSTER, 2002).

A partir de lo expuesto podría afirmarse entonces que existe una exclusión hacia las personas con discapacidad y que esta misma da lugar a una inclusión entre todas las personas que presenta algún tipo de discapacidad, pero a su vez –dentro de la inclusión- se crean distintas exclusiones que dan lugar a diferentes inclusiones. Con ello se hace referencia a los grupos que se crean en torno a una misma discapacidad, refugiándose en su propio grupo, generándose algunas veces exclusión entre ellos mismos. Siendo dicha exclusión perpetuada, las más de las veces por las políticas sociales que se implementan con respecto a la discapacidad, puesto que las mismas se elaboran para cada tipo de discapacidad de forma fragmentaria, no otorgándoles un verdadero proceso de consolidación de los derechos inherentes a toda persona humana, es decir no siendo tomados como sujetos de derechos. Se puede afirmar entonces que la exclusión social da lugar a un verdadero proceso en donde la persona se encuentra sin ejercer en plenitud sus derechos, por lo que no son tomados en cierta medida como sujeto de derechos.

Retomando lo que fuera planteado en el capítulo II y específicamente lo que plantea Martine Xiberras (1996) acerca de la exclusión simbólica, la cual como se indicó anteriormente, permite poder trascender la idea que generalmente se tiene de lo que es la exclusión ya que permite visualizar la existencia de múltiples formas de exclusión de las que nadie se atreve a hablar ni mencionar. Tomando en cuenta esto último y pensando en la educación como derecho universal que desde lo discursivo suena bien pero en la realidad ello no ocurre, cabe preguntarnos ¿porqué no ocurre?, ¿qué es lo que lleva a que esto no suceda en la realidad?, ¿porqué dista tanto lo teórico de la práctica?, ¿será porque cuando se elaboran discursos está siempre presente de forma solapada la exclusión simbólica? –en términos de Xiberras-; ¿cuál es la necesidad de establecer que todas las personas tienen derecho a la educación? ¿acaso se está pensando en quiénes

no van a formar parte de ese derecho y no se establece claramente? Con ello no se quiere deslegitimar la importancia que tienen los derechos humanos y el hecho de ser sujetos de derechos sino que se intenta poder trascender lo que se nos otorga muchas veces como una verdad absoluta y que también puede estar dada desde esa exclusión que nadie habla pero que de hecho sí existe.

Ahora bien, ¿qué implica una educación inclusiva?. Como plantea Gairín Sallán (1999), educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas y desde esta perspectiva entender que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas las personas. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para nadie. (Gairín Sallán *apud* Brotons, Linke: 1999) Asimismo, dicho autor destaca que situarse en la perspectiva de la diversidad obliga a repensar los centros educativos y la respuesta que puedan dar a las nuevas necesidades educativas, planteando a su vez que educar en la diversidad amerita una reflexión de todos los implicados en el proceso de cambio tanto en las personas, así como a nivel institucional, apuntando especialmente a quienes son los encargados de la educación, los promotores de la misma.

A partir de lo que fuera expuesto en el desarrollo de la presente monografía acerca de la educación inclusiva se puede visualizar que negando dicha inclusión educativa de los niños/as con discapacidad, tanto a nivel inicial como a nivel escolar, se logra legitimar la educación desde la diferenciación, desde la segregación. Por lo que nos

lleva a preguntarnos si lo que fracasa es el niño o es un fracaso a nivel de la institución<sup>12</sup> escolar, o más aún un fracaso de la sociedad en su totalidad, en cuanto a no saber cómo abordar la temática discapacidad.

Intentando poder trascender aún más, se debe tener presente a la hora de hablar de una inclusión de los niños/as con discapacidad cuáles son los parámetros e ideales en los que está fundado nuestro sistema educativo uruguayo, dado que en nuestro sistema educativo actual dicha inclusión resultaría una utopía. Con ello se hace referencia a lo que ocurre actualmente y desde sus comienzos los parámetros fundantes de la escuela como tal, por lo que si se piensa en una institución que incluye a todo aquel niño/a que pueda adaptarse a la curricula de primaria se deduce de inmediato que desde ahí, bajo ningún concepto, se está pensando en una educación inclusiva que apunte a la diversidad. Se considera entonces, que por medio del sistema evaluatorio implementado desde sus comienzos hasta la actualidad lo que se logra es la no inclusión de quienes no se pueden adaptar a dicha curricula siendo –a largo o corto plazo- expulsados de lo que se denomina escuela común.

---

<sup>12</sup> Entiéndase por institución lo que plantea Vicente de Paula Faleiros, a saber:

*“...institución como el lugar de la disciplina. Esta perspectiva tiene la ventaja destacar el peso específico de la norma en el contexto social, ofreciendo una comprensión de la tecnología del poder de los mecanismos de imposición del orden, de la eliminación de los conflictos, de la exacerbación de la eficiencia para la dominación de los individuos...” (FALEIROS, 1992: 22).*

Se considera que la inclusión social de los niños/as que tienen algún tipo de discapacidad en las escuelas *comunes* puede ser en principio una premisa fundamental para lograr una verdadera igualdad social, pero puede dar lugar también a nuevas desigualdades, y por ende perpetuación de exclusiones. Con ello se hace referencia a que en este momento los equipos docentes no se encuentran capacitados desde su profesión para intervenir con niños/as que tienen discapacidad. Por ello se considera y se destaca que en una educación basada en el logro de la adaptación del niño/a a la curricula escolar no se puede educar para la diversidad, es decir una educación que en general no se establece pensando en la aceptación de múltiples realidades sino que se plantea desde la perspectiva de la homogenización no está pensando en una inclusión real.

Por lo antedicho, se considera que la inclusión de los niños/as con discapacidad en las escuelas *comunes*, si bien sería lo ideal, se entiende, por lo expresado en el desarrollo del presente trabajo, que la educación primaria no está preparada aún para implementar este tipo de práctica, y dichos niños/as serían los más perjudicados ya que se podría generar y perpetuar la exclusión ya existente. Puesto que en el desarrollo de la historia la escuela ha tendido por medio de la homogenización, o como se ha manejado en la presente monografía por medio de una tendencia normalizadora, a excluir a aquellos niños que no se adaptasen al sistema educativo imperante.

En síntesis, podría decirse que la inclusión social de los niños/as con discapacidad en las escuelas comunes, tal y como esta siendo pensada actualmente, no podría lograr una verdadera inclusión, por considerar como se dijera anteriormente que la educación en cierta medida ha legitimado la exclusión, es decir que ha excluido a quienes no se

podrían adecuarse a la educación establecida, y que dicha exclusión se ha logrado y se logra, por medio de la tendencia “normalizadora”. Por lo tanto se considera que la inclusión que se está pensando no es una inclusión real, se podría decir que lo que se busca es seguir normalizando pero esta vez bajo el discurso de la diversidad y de la igualdad.

## REFLEXIONES FINALES

La realización de la presente monografía implicó todo un desafío. ¿Por qué desafío? Por considerar que es una temática en la que recientemente se han comenzado a realizar aportes teóricos desde la disciplina del Trabajo Social y es por esto último que resultó un proceso interesante de recorrer en donde estuvieron presentes tanto las dificultades como las gratificaciones, puesto que recabar información para poder analizar la temática de la discapacidad y la educación en nuestro país resultó costoso. Sin embargo, esto permitió trascender lo meramente específico acerca de la temática pudiendo descubrir autores inimaginables de haber sido manejados en un principio, que como se observó no solamente se trabajaron en el desarrollo de la presente monografía, sino que además contribuyeron al proceso de comprensión de la esencia misma de la discapacidad.

Se puede decir que la educación ha jugado un rol fundamental en nuestro país y que ha servido para el logro del disciplinamiento de los sujetos que no fue otra cosa que la búsqueda de dominación por parte de la clase hegemónica hacia la sociedad, lo cual se ha logrado por medio del ejercicio del control social.

Por lo tanto y como se ha podido observar a lo largo de la presente monografía por medio de la tendencia imperante de "*normalización*", la cual se encuentra directamente relacionada con la idea de poder, es que se ha logrado en el correr de la historia excluir a aquellos sujetos que se considera que no se adecuan a los parámetros de "*normalidad*"

establecidos por la ideología dominante, considerando que las personas con discapacidad son quienes más la padecen. Con ello se hace referencia al hecho de que se los excluye ya que no logran adaptarse a la normalidad preestablecida, normalidad que en términos foucaultianos es una construcción social que se ha legitimado a lo largo de la historia. En referencia a lo antedicho, se considera que es en el intento de poder trascender esa normalización en donde está la salida. Por lo que mientras desde la educación y más aún desde la sociedad esté imperando la tendencia normalizadora no se podrá pensar en una real igualdad como personas, como sujetos de derechos.

Por lo que se podría afirmar que las personas con discapacidad son excluidas del sistema imperante, negándoseles muchas veces la posibilidad de estudiar, de trabajar, entre otras, es decir que se considera que desde la sociedad se les están limitando las posibilidades de elección para poder insertarse en la vida cotidiana de la sociedad con todo lo que ello implica.

A partir de lo que fuera expuesto en el capítulo III de la presente monografía final acerca de la inclusión de los niños/as con discapacidad en las escuelas comunes, es que se puede decir que tal y como está siendo pensada no se podría lograr una inclusión de los mismos sino una perpetuación de la exclusión social. Puesto que a lo largo de la historia la escuela ha tendido por medio de la homogenización, a excluir a aquellos niños/as que no se adaptasen al sistema educativo imperante.

Por último, se considera necesario finalizar con una interrogante que se ha suscitado en el proceso de elaboración del presente trabajo, si se piensa en educar de



manera igual a los desiguales ¿no sería una institución que también estaría perpetuando y legitimando, de forma más implícita, la dominación que funda la desigualdad?...

## BIBLIOGRAFÍA

- A.N.E.P. Una visión integral del proceso de Reforma Educativa en Uruguay 1995-1999. Uruguay: Publicaciones A.N.E.P., 2000.
- BARAIBAR, X. Temas viejos en tiempos nuevos: aproximación al debate sobre exclusión social. Orientador: Dra. Constanza Moreira. Convenio Universidad de la República - Universidad Federal de Río de Janeiro, 1999. 183p. Disertación (Maestría en Servicio Social).
- BARAIBAR, X. Articulación de lo diverso: lecturas sobre la exclusión social y sus desafíos para el Trabajo Social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 56. San Pablo: Cortez, 1999.
- BARRÁN, J.P. Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo I. La cultura "bárbara" (1800-1860). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1992.
- BARRÁN, J.P. Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo II. El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1992.
- BERTOLA, L. *et allí*. Inclusión escolar y transformación de prácticas. *In* Manual técnico operativo. PME –Proyecto de Mejoramiento Educativo-/ANEP/CEP/MECAEP/BIRF. Montevideo, 2003.
- BROTONS, Y.; LINKE, M. Heterogeneidad, diversidad y singularidad en el aula. **Quehacer Educativo**, n.66, año XIV. Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio, agosto 2004. pp. 52-59.
- CAETANO, G. Lo privado desde lo público. Ciudadanía, Nación y vida privada en el centenario *In*: BARRÁN, J.P., CAETANO, G., PORZECANSKY, T. Historias de la

vida privada en el Uruguay. 1920-1990. Tomo III. Montevideo: Taurus, 1998. pp. 17-61.

CAETANO, G. Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930). Uruguay: Santillana S.A., 2000.

CASTORIADIS, C. La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. El imaginario social y la institución. España: Truquetes, 1989.

CHANGO, L. Una escuela para todos. Estudio de caso sobre la inclusión de un niño con Síndrome de Down en la Educación Formal. Montevideo: Quijotes, 2001. 299p.

CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Aprobada en Ciudad de Guatemala, el 7 de junio de 1999. Disponible en internet vía: <http://www.parlamento.gub.uy/html.stat>. Archivo consultado en setiembre de 2005.

DE PAULA FALEIROS, V. Trabajo Social e Instituciones. Buenos Aires: Hvmánitas, 1992.

FOUCAULT, M. Historia de la locura en la época clásica. Buenos Aires: Brevarios del Fondo de Cultura Económica, 1990a.

FOUCAULT, M. La vida de los hombres infames. Madrid: La Piqueta, 1990b. 317p.

FOUCAULT, M. Saber y Verdad. Genealogía del poder N° 10. Madrid: La Piqueta, 1991a. 244p.

FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 1991b. 314p.

GIORGI, D. El impulso educacional de José Pedro Varela. Tomo I. Orígenes de la Reforma Escolar. Montevideo: Impresores A. Montevideo y Cía., 1942.

HELLER, A. Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista. México: Enlace-Grijalbo, 1985. 166p.

HELLER, A. Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península: cuarta edición, 1994.

IAMAMOTO, M. *et alli*. Trabajo Social y Mundialización. Etiquetar desechables o promover inclusión. Buenos Aires: Espacio, 2002.

KOSIK, K. Dialéctica de lo concreto. Madrid: Grijalbo, 1969. 269p.

MARX, C. – ENGELS, F. Manifiesto del Partido Comunista. Moscú: Progreso, 1969. 476p.

MURILLO, S. El discurso de Foucault: Estado, Locura y Anormalidad en la construcción del individuo moderno. Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires, 1997. 237p.

NAHUM, B. Manual de Historia del Uruguay 1903-1990. Tomo II. Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental, 2000.

NETTO, J. P. Razao, ontologia e praxis. **Serviço Social & Sociedade**, n.44 Sao Paulo: Cortez, 1994. pp. 26-42.

NETTO, J.P. Transformações Societarias e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 50, año XVII. Sao Paulo: Cortez, 1996. pp. 87-132.

RILLA, J., CAETANO, G. Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al mercosur. Uruguay: Fin de Siglo, 1998.

QUINTANA, J. Sociología de la educación. La educación como sistema social. Barcelona: Hispano Europea, 1977.

ROZAS PAGAZA, M. Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio. 1998. 118p.

TAJFEL, H. Grupos humanos y categorías sociales. Barcelona: Herder, 1984. 405p.

TODOROV, T. Nosotros y los otros. Madrid: Siglo XXI, 1991. 448p.

TRAVERSONI, A. Nuestro sistema educativo hoy. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1984.

VARELA, J.P. La democracia y la escuela. Enciclopedia Uruguay 23. Montevideo: Arca S.R.L.- Impresora Uruguay Colombino S. A., 1968.

XIBERRAS, M. As teorias da exclusao – Para uma construação do imaginario do desvio. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 250p.