

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

**¿Se incluye a los niños/as con discapacidad en las  
escuelas comunes en Uruguay?**

**Verónica Salvat**  
**Tutora: Teresa Dornell**

**2011**

## **CONTENIDO**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
<b>CAPITULO1:</b> Formulación del tema y el problema de la Monografía .....	5
1.1 Objetivos de la Monografía.....	8
1.2 Preguntas que guían la Monografía .....	8
1.3 Justificación de la Monografía.....	9
1.4 Diseño metodológico.....	9
1.5 Tecnicas utilizadas.....	11
<b>CAPITULO 2:</b> Marco teórico de referencia.....	12
2.1 Antecedentes desde el Trabajo Social en el marco del Departamento de Trabajo Social.....	21
2.2 La escuela publica.....	23
2.3 La Escuela Publica y su relación con la Discapacidad .....	24
<b>CONCLUSIONES</b> .....	35
<b>BIBIIOGRAFÍA</b> .....	38

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo corresponde a la Monografía Final cuyo objetivo es dar por finalizada la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

La motivación que guía el estudio de dicho tema es de interés personal por conocer la situación social en la que se encuentran inmersos los niños/as con discapacidad en nuestro país y en especial la respuesta de inclusión que brindan las escuelas comunes en relación a ellos.

El enfoque teórico desde el cual se abordará el tema será desde la matriz histórica- crítica, dado que dicho enfoque permitirá problematizar, cuestionar y analizar lo que se nos presenta como dado, permitiendo trascender el pensamiento cotidiano desde la reflexión y construcción de esa realidad inmediata.

"Puesto que las cosas no se presentan al hombre directamente como son y el hombre no posee la facultad de penetrar de un modo directo e inmediato en la esencia de ellas, la humanidad tiene que dar un rodeo para poder conocer las cosas y la estructura de ellas". (Kosik, K.1967:39).

Debemos evitar análisis simplistas o recortes de la realidad trascendiendo lo que se nos presenta como dado, como inmediato a nuestros sentidos, porque lo que aparece como concreto, como evidente y real a nuestra percepción en realidad es una abstracción y está compuesta de un conjunto de determinaciones que están por dentro de esa categoría que queremos estudiar y analizar.

Por eso debemos tener cuidado en cuanto a las categorías que se nos presentan como inmediatas a nuestro entendimiento que en apariencia son concretas pero que en realidad son abstracciones.

Si partimos de una categoría determinada debemos ir desagregándola y comprendiéndola analíticamente en el conjunto de determinaciones que la conforman, en su totalidad y una vez que realizamos ese ejercicio analítico volver a lo abstracto nuevamente, es decir volver a la categoría de la cual habíamos partido y que estamos analizando,

"...pero ya no al todo vivo e incomprendido de la percepción inmediata, sino al concepto del todo ricamente articulado y comprendido". (Kosik, 1965: 269).

Es en este sentido y en este proceso de creación de la realidad el desafío que guiará la presente monografía, teniendo en cuenta para su estudio el aporte de análisis bibliográficos referidos a diversas áreas de la vida social a través de la implementación de bibliografías editadas de las Ciencias Sociales y Humanas.

## Capítulo 1: Formulación del tema y el problema de la Monografía

En los Estados Nacionales la existencia institucional tiene que ver con el funcionamiento de instituciones disciplinarias en donde la vida social e individual se reproduce. Cabe señalar que en este contexto el niño es visualizado como dócil y como una promesa en el futuro y como figura clave del recorrido de la sociedad hacia el progreso.

Los sistemas educativos en América Latina se edificaron hacia fines de siglo XIX y principios del XX como proyectos políticos de formación y control de la población. Dichos proyectos estuvieron atravesados por la racionalidad y el saber de la medicina, en especial del higienismo y la psiquiatría. La figura del médico ingresó tempranamente a los ámbitos políticos, educativos y criminológicos para proyectar su influencia en la construcción de las grandes utopías que formarían la identidad nacional.

Poco tiempo después de la creación de la escuela pública, la educación especial surgía en un contexto expansivo, como el ámbito propio de la anormalidad. La escuela especial se diseñó como instancia última de segregación, el lugar donde el sistema conducía a los niños que no conseguían adaptarse al mismo.

Desde sus fundación, y luego también, la educación especial trazó los límites de la utopía integradora, situando el exterior de la intervención normalizadora. En las últimas décadas, la educación especial ha adquirido una dimensión que trasciende los límites restringidos que ocupaba no hace mucho tiempo. Desde entonces, los organismos internacionales y nacionales del área han adoptado estrategias que apuntan a redefinir las políticas educativas. Dentro de las transformaciones iniciadas, se encuentra la redefinición del rol y de la función de la educación especial, así como también su relación con el sistema educativo en su totalidad.

El nuevo discurso que atraviesa a la escuela especial se distingue claramente de la lógica discursiva que presidió su creación, consolidación y expansión. Dicho discurso tuvo sus orígenes en las luchas por la inclusión de niños discapacitados en la escuela común, que se produjeron en Estados Unidos y Europa hacia mediados de siglo XX, y se multiplicaron luego en la mayoría de los países de Occidente.

El sistema especial se constituyó como un ámbito cerrado que trazó una línea bien definida en relación a los demás ámbitos escolares. La integración del niño diferencial a la escuela común fue, desde entonces, el pretexto formal que definía los diferentes ámbitos.

Al compás de la transformación de las últimas tres décadas, la educación especial ha intentado modificar su posición, sus políticas, sus estrategias, así como redefinir las designaciones que utilizaba en la interpelación de sus destinatarios.

En los nuevos contextos, las estrategias de integración adquieren una significación renovada.

La escuela especial como ámbito cerrado pierde vigencia y se privilegian las intervenciones en un medio abierto, (escuela común, otras instituciones, comunidad).

Los recursos de la educación especial se integran, de esta forma, con los de los demás niveles, con el objetivo manifiesto de favorecer la producción de ámbitos inclusivos.

Dichos intentos, contrastan con la lógica que avanza desde el ámbito social., durante la década del noventa fueron instaladas, en la mayoría de los países latinoamericano, las políticas económicas neoliberales que transformaron profundamente el panorama social.

En un conflictivo escenario, que se cierra sobre gran parte de la población y extiende los márgenes de la exclusión, el nuevo discurso integrador de la escuela resuena como una música, cuyas notas constituyen el telón de fondo de una nueva y "disfrazada" exclusión.

Se hace necesario indagar cómo se dibujó el camino que va de la medicina higienista de fines del siglo pasado al discurso del psicoanálisis, de la teoría de

la degeneración a la Declaración de Salamanca, de las primeras escuelas para niños débiles a las actuales escuelas integradoras.

Una genealogía que en definitiva, permita explicar cómo, más allá de las transformaciones, se trata siempre de una misma voluntad de ordenamiento y control social, que se transforma, se actualiza, se torna crítica; que reinventa las formas de disciplinar los contornos más convulsivos de la sociedad.

Una nueva preocupación por el cuidado y la promoción de la infancia anormal surgió en el contexto escolar, no sólo en él, la cual delineó los nuevos anudamientos entre el saber, el poder y las estrategias micro políticas de normalización.

Estos discursos y prácticas constituyeron, y constituyen, un complejo entramado que tiene lógicas propias, también formas propias de articulación con el sistema educativo y efectos específicos en distintos ámbitos del cuerpo social.

En los últimos años se está hablando en la educación primaria en el Uruguay sobre la inclusión de los niños con discapacidad en las aulas de las escuelas públicas comunes. Según Bertola (2003), es necesario un cambio de perspectiva de la homogeneidad a la diversidad, de la exclusión a la inclusión equiparando con ellos las oportunidades de las personas. El Estado uruguayo con la iniciativa de resolver los problemas que presentan los alumnos con discapacidad a través de una práctica pedagógica transformada, está impulsando su rol en el proceso de educación inclusiva, tomando cada centro educativo como marco real de aprendizaje de cada una de las comunidades educativas, concluye Bertola (2003).

Actualmente se reconoce que la educación es un Derecho Universal que constituye un elemento esencial de integración social. Se reconoce también según Bertola, que todo niño/a con o sin discapacidad tienen capacidades y potencialidades singulares, por lo tanto requiere de una respuesta diversa.

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 que esta exclusión radica en algo más profundo ya que la misma

implica una exclusión de los derechos inherentes a todas las personas, sea discapacitado o no.

En base al tema de investigación planteado se desprende como problema de investigación la exclusión de los niños con discapacidad de las Escuelas Comunes en el Uruguay.

### **1.1 Objetivo general de la Monografía:**

Aportar a la discusión en torno a la inclusión de los niños/as con discapacidad en las Escuelas Comunes en Uruguay.

#### **Objetivos específicos:**

Problematizar el impacto que genera la inclusión de los niños/as en las instituciones de educación primaria de Escuelas Comunes.

Analizar si existe igualdad de oportunidades para la inclusión de los niños/as con discapacidad en las instituciones de educación primaria de Escuelas Comunes.

### **1.2 Preguntas que guían la Monografía:**

¿La inclusión de los niños/as con discapacidad en las Escuelas Comunes rompe con el modelo instituido, establecido de una educación dirigida a niños/as sin discapacidad?

¿La educación ha legitimado la exclusión a aquellos niños/as que no pueden adecuarse a la currícula establecida?

¿Quiénes son los sujetos que hoy llamamos discapacitados y que se supone son los destinatarios de la educación especial?

¿Cómo surgieron las instituciones destinadas a ellos y por qué se desarrollaron e institucionalizaron?

¿Cuáles son las prácticas y los discursos que constituyen y constituyeron la trama institucional-social en este campo?

### **1.3 Justificación de la investigación:**

La motivación que guía el estudio de dicha temática: la inclusión de los niños/as con discapacidad en las escuelas Comunes es de interés personal por conocer la realidad social de los niños/as en Uruguay. El interés surgió en el transcurso de la práctica pre-profesional cuando tuve que abordar una situación familiar constituida por una madre y sus tres hijos con problemas de aprendizaje. En el transcurso de dicha intervención la madre manifestó que tuvo problemas con las escuelas de sus hijos, dado que los mismos en repetidas circunstancias fueron derivados a escuelas especiales y en otras oportunidades de las escuelas especiales a las escuelas comunes.

La madre al igual que otras familias con hijos con discapacidad señalaron que las maestras en las escuelas comunes no querían atender a sus hijos porque no estaban capacitadas para ello, justificando que sus hijos tenían que estar en una escuela especial porque así lo disponía su discapacidad y la currícula educativa. Todo ello y entre otras interrogantes que se fueron dando en dicha intervención dio lugar a que se profundizara mi interés en dicho tema, interés que también fue progresando al analizar la diversa bibliografía consultada.

Me interesa investigar en el campo de la discapacidad desde una perspectiva de formación que me posibilite sostén teórico científico para futuros abordajes desde la profesión del Trabajo Social y que a su vez aporten a una intervención interdisciplinaria.

### **1.4 Diseño metodológico:**

El Diseño propuesto para esta Monografía es específicamente cualitativo, enmarcado dentro del paradigma interpretativo, se realizó siguiendo el enfoque teórico del pensamiento histórico crítico.

El pensamiento crítico, es una actitud intelectual que se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos, particularmente las opiniones o afirmaciones que la gente acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. Tal evaluación puede basarse en la observación, en la experiencia, en el razonamiento o en el método científico. Dicho pensamiento se basa en valores intelectuales que tratan de ir más allá de las impresiones y opiniones particulares, por lo que requiere claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad. Tiene por tanto una vertiente analítica y otra evaluativa. Aunque emplea la lógica, intenta superar el aspecto formal de esta para poder entender y evaluar los argumentos en su contexto y dotar de herramientas intelectuales para distinguir lo razonable de lo no razonable, lo verdadero de lo falso.

El pensamiento crítico tiene sus orígenes en la filosofía antigua y en disciplinas de fundamentación como la lógica, la retórica y la dialéctica. El interés de estas áreas surge por el rol fundamental que se le asigna al individuo y a su capacidad de "racionalidad" (Chaffee, 2000). En la psicología este proceso toma gran importancia desde los trabajos realizados por Wundt, quien buscó conocer los procesos cognitivos implicados en el pensamiento y razonamiento. Posteriormente, a lo largo de los años se han ido investigando la participación de éste proceso y el rol que desempeña en el aprendizaje de las personas, en contextos educativos fuera y dentro del aula, y en la vida diaria (Chaffee, 2000).

El mismo puede ser definido actualmente como un proceso activo, persistente y minucioso que implica un impacto considerable sobre algo o alguien (Fisher, 2008). Es activo porque implica autorreflexión, auto cuestionamiento y búsqueda de distintas fuentes de información (no solo buscarla, sino también tomarlas en cuenta).

Es persistente porque implica invertir tiempo para tomar una postura o decisión, y es minucioso porque se requiere de un análisis detallado de la situación y de elementos que la conforman. A esto se le agrega, necesariamente, que implica "pensar en lo que se está pensando"; es decir, requiere que el individuo este consciente de sus propias estructuras del pensamiento, habilidades/debilidades

de su razonamiento y del proceso que se está ejecutando al pensar críticamente (Paul, 1992, citado en Fisher, 2008).

Por otro lado Chaffee (2002) agrega que el pensamiento crítico es un proceso complejo emotivo y racional que implica imaginar y explorar alternativas para hacer interpretaciones. Así también, requiere indispensablemente asumir una postura cuestionadora, autorreguladora y descentrada.

### **1.5 Técnicas utilizadas:**

La técnica utilizada para el desarrollo de la tesis fue el análisis documental, entendiendo por documento:

"(...) a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memoranda(...), Los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados". (Valles;2007).

Los datos que se seleccionaron para analizar son definidos como datos, secundarios

"se considera así el cúmulo de informaciones que se hallan recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente, proveer de información o documentación a los órganos del Estado o al público. Entra aquí un abigarrado conjunto de datos censales, literatura política, biografías, ficheros de distintas instituciones, memorias, publicaciones periódicas, etc." (Valles; 2007)

En base a lo expresado anteriormente los materiales documentales que se analizaron en esta monografía fueron seleccionados de la UNESCO, ANEP, también se analizó la ley de educación entre otros documentos.

## Capítulo 2: Marco teórico de referencia:

### **Delimitación del concepto de discapacidad, determinaciones que lo atraviesan.**

Para comenzar a desarrollar el tema de la inclusión de los niños/as con discapacidad en las Escuelas Comunes es pertinente comenzar por definir que se entiende por discapacidad, las concepciones y disposiciones que dan cuenta de ella.

En este sentido la Organización Mundial de la Salud, (OMS) considera 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" (Srepaj, 1993:22).

A su vez la Convención Interamericana<sup>1</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>2</sup>

Por otra parte La Declaración de los Derechos de los Impedidos en el artículo 1 establece que:

---

<sup>1</sup> "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. Uruguay ratificó la Convención el 20 de julio de 2001.

<sup>2</sup> Archivo disponible en Internet via: <http://www.parlamento.gub.uy/html.stat>

“El término “impedido” designa a toda persona incapacitada de subvenir por si misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales”.

Para el caso de Uruguay existe el Decreto-Ley 16.095, sancionada en el año 1985, aprobado por el Senado y la Cámara de Representantes del Uruguay.

El artículo 2 señala que se considera discapacitada a:

“(…) toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”. (Ley N° 16.095 Capítulo In Meseguer, 2003:7).

Esta Ley establece un sistema de protección integral de las personas con discapacidad:

“(…) tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas” (Ley N° 16.095 Capítulo In Meseguer, 2003:7).

Actualmente los conceptos más utilizados son: discapacidad y capacidades diferentes, de alguna manera estos términos parecerían abandonar a denominaciones como “inválidos”, “anormales”, inválidos etc., todos portadores de expresiones que concebían a las personas como incapaces, pasivos etc.

Sin embargo, todavía socialmente se emplean estas expresiones de manera más o menos solapada. También se advierte cierta condescendencia en las relaciones sociales que involucran a estos actores, como si fueran “niños” que se “esfuerzan” por superar sus “problemáticas”.

Hoy en día esta concepción de “incapaz” se continúa de alguna manera reproduciendo en nuestra sociedad y en las escuelas comunes, dado que cuando un niño/a no se adapta a la currícula escolar se lo/s deriva a las escuelas especiales porque se lo considera que necesita “atención especial”.

Por lo tanto quienes presentan discapacidad son visualizados como un “otro” fuera de los modelos normativos instituidos.

Desde esta mirada la discapacidad es producto de un proceso histórico- social, en tanto se parte de concebir dicha categoría como el resultado de una construcción social y cultural a partir de determinado patrón de “normalidad”.

Las diferencias que presentan las personas con discapacidad pueden ser consecuencia de diferentes causas, sin embargo la manera de presentar la diferencia es esencialmente social. Las percepciones que los individuos tienen acerca de la discapacidad son representaciones sociales, que tienen que ver con el imaginario social que la sociedad reproduce y que en cierta manera “etiqueta” a los sujetos con términos discriminativos y de connotación negativa como ser “lisiado”, “disminuido”, “anormal”, incapaz , deficientes” , retardados, etc.

Particularmente las Escuelas Comunes exigen un comportamiento de los/as niños/as preestablecido, “normalizado”, implicando esto la exclusión de aquellos que no se “adaptan” de la manera socialmente consensuada a las normas pre-establecidas.

De acuerdo con esto considero que la educación y en especial las Escuelas Comunes han legitimado la exclusión, han excluido a quienes no se pueden adecuar al sistema educativo imperante.

"(...) la exclusión implicaría quedar "fuera,(...) desde la mirada de un "nosotros" que responde a la cultura hegemónica dominante de ese tiempo y espacio(...), 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(...)" (Miguez, M. 2003:81).

A su vez se suma a todo ello que en los últimos años ha habido un aumento de la cantidad de niños/as medicados con metilfenidato<sup>3</sup>, de alguna manera esto hunde sus raíces en la intención de normalizar y homogeneizar cada una de las conductas de los/as niñas que se encuentran fuera de los parámetros socialmente esperados.

Medicar para lograr conductas semejantes a lo "normalizado" y pretender que éste sea el único camino posible, resulta claramente un acto de control.

La medicina y la educación cobran legitimidad, y es a través de ellas que las instituciones desempeñan un papel de control sobre los individuos, creando comportamientos que "apelen" a la convivencia social.

De esta manera a los/as niños/as y adolescentes se les introduce un tipo de "conducta esperada" por la sociedad que en forma solapada les pretende incluir y hacerles creer que son miembros.

"Cada cultura define de una forma propia y particular el ámbito de los sufrimientos, de las anomalías, de las desviaciones, de las perturbaciones funcionales, de los trastornos de la conducta que corresponden a la medicina, suscitan su intervención y le exigen una practica especificamente adaptada (...) En ultimo termino la enfermedad es en una época determinada y en una sociedad concreta (...)" Foucaut, M. 1996:21)

---

<sup>3</sup> El metilfenidato (MFD), es un psicoestimulante, mas conocido por la marca comercial Ritalina, se lo utiliza en el diagnostico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

La sociedad de alguna manera le impone al sujeto reglas uniformes tratando de excluir las elecciones singulares en pos de una ley homogénea y universal. En este contexto han aparecido formas institucionalizadas de control y la medicalización es una de ellas. De ese modo, la modernidad plasma en la sociedad una forma disciplinadora y de control particularmente en las personas que padecen discapacidad.

La aceptación social de la discapacidad se mantiene dentro de los términos de la relación inclusión-exclusión. Esto lleva a que se continúen impulsando sobre las personas con discapacidad modelos de adaptación y control social.

Se construye de esta manera colectivamente una identidad determinada por la idea de un "nosotros" normalizado hacia un "otro" diferente.

Esta identidad parecería estar dada por la dicotomía entre el ser y no ser parte de la sociedad; dicotomía a la que contribuye no sólo la ideología dominante del "deber ser", sino además por la propia subjetividad de quien se proyecta como excluido del patrón hegemónico de sociabilidad.

De alguna manera se subestima a los sujetos con discapacidad sin dar contenido al resto de sus potencialidades y posibilidades de desarrollarse en una sociedad en la que todos formamos parte.

Cuando se plantea una población en edad escolar con discapacidad, que concurre a Escuelas Especiales, se hace alusión a niños/as y adolescentes, hasta 15 años, con discapacidad intelectual, motriz y/o sensorial, de carácter leve, moderado o profundo.

Históricamente se ha producido una importante escisión en el acceso a los bienes simbólicos y materiales de la población con discapacidad por considerarlos objetos de asistencia y no sujetos de derecho con plenas posibilidades de desarrollo de sus capacidades.

Las Escuelas Especiales procuraron en nuestro país en el siglo XIX nuevas formas de control social, perfilándose como espacios y centros educativos que

pretendían atender a grupos específicos de la población, cuyas características físicas, sociales etc. los hacían sujetos de una atención y educación "especial".

De alguna manera la modalidad de Escuelas Especiales no escapa al resto del sistema educativo y su rol de reproducción de normas, valores y prenociones sociales vigentes sobre las diferentes esferas de la vida social.

Por un lado brindan un espacio para los sujetos diferenciados del resto del colectivo social como "no capacitados" para el sistema hegemónico de enseñanza de las Escuelas Comunes y por el otro lado genera un ciclo de exclusión de las personas con discapacidad de las esferas formales para su formación y vinculación como parte del conjunto social.

Las Escuelas Especiales han sido y en cierta medida siguen siendo el "refugio" y el lugar de "colocación" de grupos socialmente vulnerados.

En tal sentido se trata de prácticas de segregación en sentido totalmente opuestas al desarrollo de estrategias educativas orientadas al logro de una sociedad inclusiva.

La diversidad implica un desafío para gestionar las instituciones educativas y principalmente para atender a la situación que atraviesan los niños/as con discapacidad, lo cual hace necesario no solo comprender su proceso histórico desde su constitución como construcción social, permeada por el pensamiento binario: normal-anormal, común-especial, inclusión-exclusión etc., sino también las mutaciones que han acontecido en dicho proceso.

Hacia dentro del sistema educativo la dicotomía Escuela Común y Escuela Especial se concretiza en espacios separados. Se evidencia en toda la reglamentación vigente, la naturalización de esta realidad, un espacio diferente que se adecue a ese sujeto "diferente".

Considero que la inclusión de las personas y niños/as con discapacidad no debe dividirse en diferentes ámbitos educativos. Si desde niños se aprende a visualizar a los demás aceptando que todos somos diferentes, y que esa

diferencia implica ver al otro como una persona, como un ciudadano en igual condición que mi persona, seguramente no habría que limitar estos espacios de socialización como es la escuela y los centros educativos .

La integración de los niños/as con discapacidad a las Escuelas Comunes permite compartir y valorar el aprender entre todos, potenciando una experiencia de aprendizaje mutuo que ayuda a conocer y valorar la diferencia que todos tenemos como personas con o sin discapacidad.

Debemos apostar a una educación inclusiva, a una escuela inclusiva la cual debe ofrecer una educación de igual calidad para todos, respetando la diversidad, en la cual no debiera existir un "ideal" de alumno, en el que todos tienen que "encajar", sino diferentes "ideales" de alumnos, todos distintos y con igualdad de derechos.

Pero ¿qué sucede cuando esto no se da? ¿Qué sucede cuando las escuelas comunes no incluyen a los niños/as con discapacidad? Y si esto es así ¿Qué valoran las políticas educativas de nuestro país: la inclusión o la exclusión? ¿No son paradigmas que conviven de manera conflictiva? ¿Qué siente un niño con discapacidad que no logra ingresar a una escuela común? ¿Qué siente su familia?

Porque hay:

"formas de exclusión que no se ven, pero que se sienten (...), formas de exclusión completamente invisibles (...), Nos aproximamos así a los procesos de exclusión simbólica." (XIBERRAS, 1996: 27).

Las escuelas inclusivas no acogen sólo a aquellos cuyas necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que atienden a todos los que acuden a ella y se adaptan para atender adecuadamente a todos los estudiantes.

La pedagogía está centrada en el niño y brinda la oportunidad de que todos aprehendan juntos de y con sus pares.

"La educación inclusiva se refiere a identificar y superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación, particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación." (UNESCO 2000:03).

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general. Dicho concepto está referido a que todos los niños/as independiente de sus condiciones biológicas, psicológicas, culturales, económicas, etc. sean incluidos a la currícula, sin ser apartados, respondiendo así a las necesidades que todos los alumnos presenten.

Significa entonces eliminar los criterios de selección de ingreso en las escuelas, y de acercar en la mayor forma posible el curriculum común sobre todo a los niños/as que presentan necesidades educativas especiales, significa un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es un concepto amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y de participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando igualdad de oportunidades y de aprendizaje.

De alguna manera la educación inclusiva consiste en "atender" las necesidades educativas de los niños/as con discapacidad y de todos aquéllos a quienes se les ha limitado su acceso a una educación de calidad e igualitaria para todos.

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a la exclusión y desigualdades sociales presentes en los sistemas educativos de nuestra sociedad y el mundo. De alguna manera el movimiento de la inclusión pone énfasis y preocupación por atender a la diversidad.

Esta educación inclusiva se caracteriza por responder a las expectativas y necesidades de todos/as e implica superar la idea de la segregación/especialización y de integración/incorporación.

Creo que toda escuela debe asumir un enfoque inclusivo que contribuya a generar condiciones para el logro de una sociedad más justa e igualitaria.

Comparto con la definición de la UNESCO que la educación inclusiva es:

“un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido y los enfoques, las estructuras y las estrategias bajo una visión común que abarca a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas” (UNESCO, 2003, 2009).

En lo que respecta a Montevideo, la Secretaría de Gestión Social para la Discapacidad, articulando con el Gobierno Nacional y los diferentes actores públicos y privados, pretende estimular un cambio a partir de una concepción inclusiva, esto de alguna manera visualiza un camino de cambio con respecto a la inclusión y a la discapacidad.

Esta progresiva construcción de un enfoque consensuado en torno al tema permite necesariamente una mirada amplia de las instituciones y actores comprometidos en su desarrollo.

La necesidad de una mayor voluntad política en forjar diálogos plurales y propositivos involucrando a actores de dentro y fuera del sistema educativo es necesaria para dicho proceso.

La consciencia política y social sobre un concepto más amplio de la educación inclusiva es un camino que obliga al debate democrático entre el Estado, sociedad civil y ciudadanos para un mejor abordaje sobre dicho tema.

En este sentido las políticas públicas<sup>4</sup> en educación inclusiva cobran relevancia y requieren del apoyo y de una amplia participación de diversos sectores de la sociedad. Estas políticas debieran formularse a través de sólidos procesos de consulta, participación y consenso, bajo una perspectiva multisectorial y de democracia participativa.

Es necesario entonces reforzar y promover redes, por ejemplo de padres, de profesores, de estudiantes, etc. para que puedan participar en el dialogo social necesario a efectos de la formulación e implementación de políticas

## **2.1 Antecedentes desde el Trabajo Social en el Marco del Departamento de Trabajo Social.**

En lo que respecta al Departamento de Trabajo Social de la Licenciatura de Trabajo Social, históricamente desde el ámbito académico, la temática de la discapacidad no encontraba su espacio de investigación en Trabajo Social, en cuanto a un abordaje de análisis y estudio sobre dicho tema. La inserción laboral en las instituciones que requerían del Trabajo Social implicaba intervenir en una temática casi sin indagación. Todo ello dio lugar a la necesidad de estudio y análisis sobre el tema de la discapacidad.

A partir de entonces algunos estudiantes comenzaron a investigar y producir conocimientos en sus Monografías de Grado, incursionado en la temática y sus posibles determinaciones.

Como antecedente reciente se encuentra la tesis de grado realizada por la Lic. Laureana Gonzáles titulada: La educación en el Uruguay ¿Excluye la capacidad de incluir? En dicha tesis se propone dos líneas de trabajo, por un lado se intenta reflexionar sobre el lugar que ha ocupado la educación primaria

---

<sup>4</sup> “Se entiende las políticas públicas como el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritario” (Tamayo Saez).

en el Uruguay así como en el modo en que se ha abordado la temática de los niños/as con discapacidad desde la misma. En segundo lugar, estudiar y analizar los puntos focales de las diversas conceptualizaciones existentes sobre discapacidad.

El enfoque teórico propuesto para realizar dicha tesis fue el Histórico Crítico.

La conclusión a la que arriba la autora es que la educación primaria no está preparada aún para incluir a los niños/as con discapacidad a las escuelas comunes; y dichos niños/as serían los más perjudicados ya que se podría generar y perpetuar la exclusión existente en dichas escuelas.

Por otro lado se encuentra la Tesis de Master realizada por la Lic. María Noel Míguez titulada: Construcción social de la discapacidad a través del par dialéctico integración – exclusión. Realizada en el año 2003. Dicha tesis tiene dos ejes importantes de análisis. Por un lado intenta establecer un acercamiento a los conceptos de integración social, exclusión social y discapacidad, y por otro lado analiza la temática de la discapacidad analizando desde el marco de las políticas sociales, estudiando la incidencia de dichas políticas orientadas a personas con capacidades diferentes.

El enfoque teórico metodológico utilizado fue el de la matriz hegeliana de pares dialécticos como opuestos complementarios.

Por último la autora de dicho trabajo llegó a la conclusión que formar parte de un grupo de personas con cierta discapacidad hace a conformar un espacio en el que, mirado desde adentro, quedan incluidos individuos con similares deficiencias, lo que conlleva a la exclusión de aquellos que no las tienen. Mirado desde afuera, el nosotros que excluye es a la vez excluido de ese otro espacio.

Siguiendo con la descripción de antecedentes, podemos mencionar que se siguió extendiendo la investigación como se observó, hacia la elaboración de Tesis de Maestría y luego en Doctorado. Podemos decir que la discapacidad como objeto de investigación desde el Trabajo Social en el ámbito académico científico comenzó a cobrar especial relevancia desde entonces.

En el año 2005 se creó el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS), del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR. Este grupo desde entonces ha contribuido a la producción de conocimiento sobre el tema de la discapacidad, a través del debate y jornadas de sensibilización.

En el año 2006 se generó un espacio de intervención pre-profesional en las prácticas de cuarto año de la Licenciatura de Trabajo Social en la Escuela Especial N° 242 de Paso de la Arena, en el abordaje de situaciones familiares de los niños que allí concurrían. En el mismo año dentro de las materias del último año de esta Licenciatura, en la asignatura denominada Seminario optativo, una de las posibilidades estaba orientada a la Salud y dentro de esta, uno de los objetivos a delimitar fue la discapacidad, lo que permitió un aporte mayor a la producción de conocimiento y discusión sobre la temática en el Departamento de Trabajo Social.

## **2.2 La escuela pública.**

Históricamente la Educación ha sido el privilegio de unos pocos. La Escuela como institución es una herramienta social "relativamente" reciente. En la antigua Grecia, en Roma, en la Edad Media, en el resurgir humanista del Renacimiento, etc. La Educación era el privilegio de unas pocas familias que disponían del poder político y económico suficiente para autorizar a alguna persona competente la formación y preparación educacional de sus hijos, en tanto que el resto de la población era analfabeta.

El Derecho a la Educación es hijo, como tantos otros avances de la humanidad, del proyecto emancipador de la Ilustración. Los ilustrados, rompiendo la imagen de siglos, se atrevieron a pensar que la Educación y la preparación eran instrumentos preciosos para la autonomía de los hombres y para vencer la intolerancia, las supersticiones y los prejuicios.

El Derecho a la Educación fue un concepto que progresivamente se abrió camino pero no logró su objetivo hasta que no consiguió la escolarización obligatoria, laica y gratuita de todos los niños/as.

Hablar del Derecho a la Educación supone construir escuelas, formar maestros y promulgar leyes que consagren la obligatoriedad de una educación para todos/as.

La Escuela Pública es un concepto educativo y un modelo pedagógico. Supone reconocer el derecho de todos/as a la educación adoptando las medidas presupuestarias y legales para hacerlo efectivo. Es un instrumento para transmitir conocimientos y valores, es una institución que debe estar al servicio del desarrollo integral de los/as niñas/os, apostando a la igualdad de oportunidades y aceptando las diferencias que estos últimos puedan presentar.

Sin embargo:

"En el discurso pedagógico moderno la noción de igualdad se construyó desde una equivalencia con la noción de homogeneidad. Ser igual significaba ser homogéneamente igual, ser lo mismo. La condición misma de la inclusión social era la de la homogeneidad." (Cullen, C.: 54).

Por tanto si queremos avanzar hacia un modelo educativo inclusivo desde la concepción de la discapacidad, debemos abandonar la idea centrada en el déficit, y en esta noción de homogeneidad atribuido a los niños/as aceptando que las dificultades que los alumno/as tienen surgen de su relación con el medio socio-educativo del que forman parte y que se concretan en términos curriculares. Si hay alumnos/as que quedan excluidos de la propuesta curricular que la escuela oferta, entonces es la escuela y su propuesta educativa la que ha de transformarse y no a la inversa, las formas de enseñar deben adecuarse a las diferencias, abarcando a todos/as sus alumnos con o sin discapacidad.

### **2.3 La escuela pública y su relación con la discapacidad**

Se entiende pertinente para el abordaje y análisis de la institución escolar hacer alusión a la concepción moderna de Estado como principio soberano y

organizador de la vida social y como impulsor de individuos con determinadas características tendientes a la homogenización de la población. En este sentido el surgimiento y consolidación del Estado Liberal estuvo relacionado con el nacimiento del Sistema Educativo Nacional, con el fin de alcanzar el progreso.

La escuela del Estado se fue convirtiendo en la herramienta fundamental de este proyecto que intentaba establecer el orden social el disciplinamiento de la sociedad en proceso de construcción. A través de la Escuela se fue instalando en el imaginario social el ideal de la educación universal que implicaba la organización de un sistema educativo. La escuela entonces se convirtió en el lugar favorecido de legitimación de la razón instaurada como forma de control social, como oposición al dogmatismo que caracterizaba a la educación religiosa.

La Pedagogía Tradicional apoyaba esta propuesta educativa respondiendo a una concepción liberal de la educación. Se caracterizaba por defender las libertades y los intereses individuales en la sociedad. Se planteaba una educación humanística.

Esta escuela de la modernidad, basada en la imagen racionalista del mundo y la moral laica se estructuraba a partir de la transmisión de un conjunto de contenidos válidos para constituirse en una cultura escolar única.

En los Estados Nacionales la existencia institucional tiene que ver con el funcionamiento de instituciones disciplinarias en donde la vida social e individual se reproduce. Cabe señalar que en este contexto el niño es visualizado como dócil y como una promesa en el futuro y como figura clave del recorrido de la sociedad hacia el progreso.

En esta línea fue necesario una disciplina, un conjunto de saberes que regularan las instituciones y se aplicaran en forma homogénea sobre la población infante para convertirlos en sujetos útiles y obedientes. Pero cabe preguntarse ¿que pasaba con los niños/as que no estaban dentro los parámetros uniformes u homogéneos? Podemos pensar que la infancia "normal" fue institucionalizada en las Escuelas Comunes, mientras que la

infancia que no “encajaba en esta “normalidad” fue excluida e institucionalizada en otros ámbitos como asilos, reformatorios, Escuelas Especiales entre otros.

En este contexto surgen los nuevos discursos sobre normalidad-anormalidad que dieron lugar al movimiento sobre la infancia anormal a finales del siglo XIX. Nace como proceso de institucionalización desde el campo médico pedagógico, el cual utiliza sistemas de clasificación como la nosología<sup>5</sup> de la cual toma la clasificación de los niños/as anormales como “anormales de manicomio” y agrega de la psiquiatría nuevas clasificaciones como por ejemplo retrasados.

La racionalidad cobra vigencia e impone el avance del capitalismo, exigiendo un determinado estilo de vida de las personas. La disciplina fue necesaria para el correcto funcionamiento. Con el comienzo de la modernidad cobran legitimidad dos conceptos, el de anormalidad y el de normalidad, lo normal es reflejo del hombre burgués, lo puritano y lo anormal, lo desviado. En este siglo se consideraban anormales las personas con discapacidad. En este sentido los parámetros de normalidad son producto de una época, lo normal es todo lo permitido y funcional al sistema que en ese momento era hegemónico.

Podemos decir que:

“La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo anormal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal” (Foucault, 1990:14)

Los sistemas educativos en América Latina se edificaron hacia fines de siglo XIX y principios del XX como proyectos políticos de formación y control de la población. Dichos proyectos estuvieron atravesados por la racionalidad y el saber de la medicina, en especial la psiquiatría. La figura del médico ingresó anticipadamente a los ámbitos políticos, educativos y criminológicos para proyectar su influencia en la construcción nacional.

Poco tiempo después de la creación de la escuela pública, la educación

---

<sup>5</sup> La nosología tiene su origen en el siglo XVIII, pero su utilización corriente comienza en el siglo XIX. Se entiende a la nosología como una parte de la medicina que tiene por fin describir, diferenciar y clasificar las enfermedades.

especial surgía en un contexto expansivo, como el ámbito propio de la anormalidad.

En este período se comenzó a considerar la atención de niños con algún tipo de deficiencia física o "retraso mental". Para ello se crearon nuevos centros escolares especializados. En 1910 se inauguró el Instituto Nacional de Sordomudos, en 1913 la Escuela al Aire Libre para "niños débiles", en 1917 se organizaron "las clases diferenciales para niños con "retardo mental".

En 1929 se creó la Escuela Auxiliar (que luego fue Escuela de Recuperación Psíquica). En 1930 la Escuela Hogar para niños de conducta irregular. Todos estos emprendimientos fueron apoyados por la labor del Laboratorio de Psicopedagogía creado en 1934 a cargo del profesor Sebastián Morey Otero<sup>6</sup>.

El primer impulso sistemático en el país se realizó por acción de Emilio Verdesio en 1934.

"A las instituciones existentes para educar a los niños sordomudos y ciegos, y los débiles físicos en las escuelas al aire libre, agregó nuevas instituciones en el último quinquenio que vinieron a satisfacer una "necesidad": clases diferenciales para anormales; una escuela auxiliar para verdaderos anormales, clases de ortofonía para defectuosos de lenguaje, preventivo escolar para niños débiles de hogares contaminados, escuela marítima para niños débiles que necesitan aire de playa". (Verdesio, E. (1934:8).

Cabe señalar entonces que la escuela especial se diseñó como instancia última de segregación, el lugar donde el sistema conducía a los niños/as que no podían adaptarse al sistema educativo imperante.

De esta forma comienzan en todas partes del mundo a surgir las Escuelas Especiales. Con ello se logró que los niños/as con discapacidad o problemas de aprendizaje tuvieran un "lugar", dado que se considera que:

"la escuela ordinaria no ha sido hecha para los escolares de su especie" (Murillo, 1996:204).

---

<sup>6</sup> Fuente: Bralich, J. Una historia de la Educación en el Uruguay. Fcu. Mdeo 1996.

En el año 1949 se instituyó la primera Escuela de Recuperación Psíquica. La Dra. Eloísa García Etchegoyhen de Lorenzo desarrolló un programa de rehabilitación para "retardados mentales" que atendió a alumnos desde el preescolar hasta su adaptación en la edad adulta. El énfasis se orientó en la adquisición de la coordinación, percepción, motricidad, vocabulario, hábitos de trabajo, sociabilidad y en ayudar a madurar las funciones básicas del aprendizaje de la comunidad.

Las clases que se impulsaban para adolescentes se orientaban a brindar información ocupacional, de los distintos trabajos, geografía, historia, etc., dedicados a conocimientos prácticos ocupacionales.

La escuela trató de orientar al alumno hasta que hubiera desempeñado con eficacia su aprendizaje, luego se lo ubicaba en un empleo y se continuaba su orientación hasta que el consejero entendía que podía independizarse de la tutela escolar. Toda la acción de la Escuela de Recuperación Psíquica estaba respaldada en un trabajo con padres y en coordinaciones con las industrias de la comunidad.

En 1980 entran en vigencia los Programas de Educación Especial elaborados en este período. En ellos se advierte la continuidad de enfoque con los programas de educación común, el énfasis en los objetivos operacionales de salida y la concentración de clases y talleres ocupacionales dentro de la institución, desarrollando un modelo de escuela especial diferente. Se utiliza el Programa de Educación Común en los casos que no había discapacidad intelectual: discapacitados motrices, ciegos y sordos.

En 1978, la Dr. Laurence Laresen incorpora la filosofía de la integración de niños discapacitados y no discapacitados en programas preescolares integrados.

La década del 90 se inaugura con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Esta etapa significó un intento de asegurar la educación básica a toda la población mundial a partir de una redefinición del concepto. Se entendió

la educación básica como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

En este marco se reorientaron las políticas educativas a nivel mundial dinamizando procesos de reforma educativa sustentadas en la cooperación internacional.

El concepto de educación básica, discutido y debatido por los cuatro principales actores de este nuevo acuerdo a favor de la educación (UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial), tuvo una gran repercusión en el discurso y decisiones sobre la educación. Debemos señalar una gran diferencia en relación al primer acuerdo social y político en favor de la educación concretado hacia fines del Siglo XIX.

En Uruguay, aquel acuerdo fundacional (fines del Siglo XIX) apostaba a fortalecer la Educación Pública, la responsabilidad del Estado y la Educación Laica concebida como antidogmática. En el Siglo XX, se apostó a fortalecer la participación privada en la Educación restringiendo la presencia del Estado a las funciones de control.

La Reforma Educativa con varias modalidades le asignaba al Estado la responsabilidad de ofrecer educación compensatoria (desde una visión asistencialista) a los sectores más pobres de la sociedad y se sostenía que había que preparar al ciudadano globalizado.

En este período se priorizó, como parte de la focalización de las políticas sociales, la Educación Inicial vinculada fundamentalmente al beneficio social que implicaba que los niños pequeños se incorporaran al sistema educativo. Aparecía manifiesta en los discursos la necesidad de la educación inicial para asegurar superación al futuro en los aprendizajes escolares. A su vez se valoraba que los niños estuvieran institucionalizados para facilitar la incorporación de las madres al campo laboral.

La Reforma Educativa para el resto de la Educación Primaria se conformó como apuesta a dar mayor participación a la sociedad a través de la iniciativa privada.

Se diferenciaban las propuestas educativas en función de lo que cada institución ofrecía. La educación se convertía en una mercancía más, en un bien de cambio.

La competitividad entre lo público y lo privado se instalaba desde la oferta (extensión de horarios, actividades extracurriculares entre otras). Como consecuencia en nuestro país se creó el modelo de Escuela de Tiempo Completo sustituyendo el modelo de Escuelas al Aire Libre.

Dos lineamientos generales respaldaban esta transformación: la reducción del Estado que delegaba en otros sus responsabilidades fundacionales y la restricción del gasto público. La apuesta era hacer rentable al Estado, reducir el déficit fiscal.

Esto significaba la reducción de las partidas presupuestales destinadas a la educación. La Escuela Pública, no contaba con los recursos suficientes como para competir con las instituciones privadas.

A partir de los 90, el discurso educativo se asocia fuertemente a la idea de modernizar para participar de las posibilidades brindadas por la globalización. La figura del Estado evaluador y compensador de las carencias recoge este nuevo posicionamiento estatal.

Las necesidades básicas se definían como un conjunto de conocimientos, destrezas y valores indispensables para sobrevivir, participar y satisfacer las exigencias más elementales de las personas en una sociedad de mercado.

Se comenzó a hablar de habilidades para la vida, estándares mínimos y otras expresiones. Esta visión instrumental centrada en el aprendizaje, dejaba de lado la educación, la formación de la persona para ocuparse de aquellos conocimientos vinculados a la realidad en la que vivían quienes aprendían.

El conocimiento debía ser utilizable a corto plazo, aprovechables en la vida cotidiana a la vez que observables y comprobables ya que la evaluación siguió entendiéndose como control del producto, del resultado.

Es por esta vía que se introdujeron cambios en la práctica educativa ya que los programas escolares en Uruguay no fueron modificados a excepción del Área de Educación Inicial.

Se refuerza la idea de que la responsabilidad de la educación está en la escuela y en los docentes, éstos deberían solucionar los graves problemas de las grandes mayorías de la población. Junto con la escuela aparecía en este escenario la responsabilidad de la familia.

El Estado y la sociedad en su conjunto nada tenían que ver con las causas de la situación. La Escuela aparece como la responsable del fracaso escolar.

Nuevamente se presentaba la visión negativa de la función educativa, ésta no daba las respuestas que esos sectores de la sociedad le demandan a la educación. Desde el Estado se implementaron acciones para revertir esta situación, nuevamente la focalización en un aspecto del aprendizaje: el rendimiento escolar. Se estructuraron evaluaciones periódicas estandarizadas y se exigieron planes de acción para mejorar la situación sin cambiar las condiciones en las cuales esas situaciones se encontraban y encuentran.

Se puso énfasis en aspectos de gestión, desplazando la pertinencia de la administración y organización educativa, se hablaba de la autonomía de los centros que en realidad no era más que una ilusión. La idea subyacente es nuevamente la misma que con los docentes, los directores de las instituciones gestionan lo que se organiza y propone a nivel general. Un ejemplo de ello es la planificación de proyectos, que se planteaban como la forma de mejorar los aprendizajes pero exigiendo que se planearan objetivos, actividades, acciones, recursos, tiempos mínimos para la evaluación en formatos diversos ya que según la bibliografía utilizada aparecían diseños diferentes.

La jerarquización de los resultados aparece como una constante y especialmente vinculada con su utilidad práctica. El aprendizaje tenía que tener utilidad práctica para quien aprendía. Se asociaba el concepto de hombre al de recurso humano. La teoría del capital humano deshumanizante de la esencia del hombre le asignaba un lugar en la estructura general de la sociedad de

mercado. El hombre, como capital humano era parte del sistema social, de lo contrario iba a ser excluido. Lo que no era útil al mercado era obsoleto, por lo cual el conocimiento que se privilegiaba era de carácter instrumental, aquel que aumentaría la competitividad en el acceso a los puestos de trabajo.

Esta perspectiva desplazó la preocupación de la formación ciudadana asociada a la participación y la reemplazó por la de formar para la competitividad, el nuevo imperativo de la época. La ciudadanía pasó a calificarse como moderna y ésta a definirse en relación a dos dimensiones: la incorporación de nuevas tecnologías para acceder al conocimiento y la información y el manejo de lenguas extranjeras para comunicarse en el mundo globalizado. En esta definición de ciudadanía hay una modificación del espacio de referencia que deja de ser el nacional y pasa a ser el mundo globalizado; a la vez hay un desplazamiento del derecho como fundamento de la ciudadanía en favor del desarrollo de competencias asociadas al cosmopolitismo.

Todos estos intentos para mejorar los aprendizajes carecieron de una comprensión integral y profunda de las problemáticas educativas en su complejidad y singularidad, por lo cual a pesar de los sustantivos cambios en la concepción y práctica de enseñanza, no se lograron mejorar los resultados como se esperaba.

La gran mayoría de los documentos de las experiencias de reforma educativa en Latinoamérica hacen consideraciones iniciales referidas a la profunda crisis de los sistemas educativos, al relevante papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo productivo y de una preocupación por extender la educación y mejorar su calidad

Su estructuración posterior lo convierte en un discurso "narrativo y cerrado" (Popkewitz, 1991) que asume la globalización y el mercado en su versión neoliberal como el orden natural de las cosas (por lo tanto, incontestado e incontestable), propone la modernización de la educación y el logro de dos objetivos estratégicos, uno de orden económico y otro de orden político.

La crisis del proyecto ideológico y político alternativo al sistema capitalista fortaleció el discurso hegemónico actual y también favoreció la búsqueda, la construcción y desarrollo de discursos y prácticas contra hegemónicas que se han ido abriendo camino con grandes dificultades.

Desde la teoría se han ido acuñando concepciones filosóficas, pedagógicas y didácticas que recuperan la idea de educación como praxis emancipadora, que contribuye a la concientización del hombre. Esta dimensión antropológica se estructura como relación dialéctica entre los hombres y de éstos con el medio, como comunicación dialógica que exige compromiso, participación y respeto por el pensamiento y opinión del otro.

La educación especial ha adquirido una dimensión que trasciende los límites concretos que ocupaba no hace mucho tiempo. Desde entonces, los organismos internacionales y nacionales del área han adoptado estrategias que apuntan a redefinir las políticas educativas.

Dentro de las transformaciones iniciadas, se encuentra la redefinición del rol y de la función de la educación especial, así como también su relación con el sistema educativo.

Los recursos de la educación especial se integran, de esta forma, con los de los demás niveles, con el objetivo explícito de favorecer la producción de ámbitos inclusivos.

Dichos intentos contrastan con la lógica que avanza desde el ámbito social. Durante la década del noventa fueron instaladas, en la mayoría de los países latinoamericanos, las políticas, económicas neoliberales que transformaron la vida social.

En un conflictivo escenario, que se cierra sobre gran parte de la población y extiende los márgenes de la exclusión, el nuevo discurso integrador de la escuela resuena como una música, cuyas mejores notas desvirtuadas constituyen el telón de fondo de una nueva y disfrazada exclusión.

Indagar cómo se dibujó el camino que va de la medicina de fines del siglo pasado al discurso de psicoanálisis, de la teoría de la degeneración a la Declaración de Salamanca, de las primeras escuelas para niños débiles a las

actuales escuelas integradoras.

Una genealogía, en definitiva, que permita explicar cómo, más allá de las transformaciones, se trata siempre de una misma voluntad de ordenamiento y control social, que se transforma, se torna crítica; que reinventa en definitiva las formas de disciplinar los contornos más convulsivos de la sociedad.

Una nueva preocupación por el cuidado y la promoción de la infancia anormal surgió en el contexto escolar no sólo en él, la cual dibujó los nuevos anudamientos entre el saber, el poder y las estrategias micropolíticas de normalización.

Estos discursos y prácticas constituyeron, y constituyen, un complejo entramado que tiene lógicas propias, también formas propias de articulación con el sistema educativo y efectos específicos en distintos ámbitos del tejido social.

## CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se intento dejar en evidencia que no alcanza sólo con reconocer la existencia de una multiplicidad de singularidades. Pienso que es necesario recrear nuevos escenarios en los cuales los niños/as singulares y sus voces puedan ser escuchadas de manera que puedan tener un lugar en medio de un entorno que se les presenta a muchos como el “no lugar”.

La discapacidad surge cuando una persona que tiene limitadas sus capacidades como ver, caminar, oír, entre otras, vive en un medio que no tiene o no le proporciona los medios necesarios para que pueda desenvolverse sin dificultad.

La discapacidad tiene que ver con una forma de ser y de vivir en relación con un entorno en el que no se tiene en cuenta la diversidad, sino que se contempla la regla, la homogenización, lo esperado socialmente, lo normal.

Por tanto un niño/a con discapacidad estaría en desventaja para desenvolverse adecuadamente, puesto que la sociedad o el medio no lo contemplan de manera adecuada para que ellos y todos podamos disfrutar de la vida como sujetos plenos de derechos.

La integración de los niños/as con discapacidad a las Escuelas Comunes permite compartir y valorar el aprendizaje entre todos, potenciando una experiencia de enseñanza que ayuda a conocer y valorar la diferencia.

Creo que la inclusión no debe dividirse en diferentes ámbitos. Si desde niños se aprende a visualizar a los demás aceptando que todos somos diferentes, pero que esa diferencia implica ver al otro como una persona, como un ciudadano en igual condición que mi persona, seguramente no habría que limitar estos espacios tan significativos de socialización como es la escuela y la educación.

Una educación inclusiva debe ofrecer una educación de igual calidad para todos, respetando la diversidad. La escuela, como una de las instituciones responsables del proceso de socialización, debe tener como objetivo principal, desarrollar y potencializar la capacidad de vivir juntos, fortalecer la cohesión social, en el sentido de aceptar la existencia de todos los ciudadanos.

Sin embargo aún las personas con discapacidad siguen encontrando obstáculos para participar en igualdad de condiciones en los diversos espacios de la vida social.

Muchas barreras son de carácter físico, aunque las más negativas y significativas son aquellas actitudes humanas vinculadas a prejuicios, resistencias y falta de aceptación de las diferencias.

Los sistemas educativos nacionales y la institución escolar, tal como están configurados actualmente, se constituyen a partir del supuesto de la homogeneidad, por lo que niegan la diversidad y, por consecuencia, excluyen a todo aquel que no se ajustan al modelo normalizado; esta situación ha provocado que la educación se haya convertido en un instrumento reproductor de la exclusión, que, guste o no, acentúa las situaciones de desventaja de muchos niños/as con discapacidad.

El derecho a la educación está consagrado en nuestra Constitución, pero a pesar de ello la discapacidad impide que una gran mayoría de niños/as puedan ingresar al sistema educativo. Los impedimentos incluyen barreras arquitectónicas, como falta de rampas, pasamanos e inodoros adecuados entre otros.

Por otro lado la educación está condicionada por el contexto político y social que, en muchos casos y a pesar de sus "tímidos" avances aún reproduce la situación existente, pero no es menos cierto que la educación también puede y debería ser un elemento de transformación social.

Considero que la educación puede jugar un rol fundamental en la superación de las desigualdades sociales, porque si bien la escuela no es la única

instancia de acceso al conocimiento, sí es un camino que puede permitir una distribución más equitativa del mismo.

La escuela debe ofrecer igualdad de oportunidades educativas para no constituirse en un factor más de desigualdad social, sino por el contrario, ella debe ser un elemento de transformación de la sociedad para que todos tengan oportunidades semejantes.

Comenzar un camino de cambio hacia una sociedad plural y una educación inclusiva y participativa no está libre de numerosas dificultades. Muchas de las barreras se han ido creando a lo largo de la historia y vencerlas no es un asunto fácil de alcanzar, pero esto no significa que juntos y con el esfuerzo de todos no se pueda construir una sociedad más justa y solidaria, sin discriminación y aceptando la diversidad como fundamento para la convivencia social.

Por tanto considero que debemos abandonar la idea centrada en el déficit que muchas veces se le es atribuido al niño/a con discapacidad, para aceptar que las dificultades que ellos puedan presentar surgen de su relación con el medio socio-educativo del que forman parte y que es concretado en términos curriculares. Si hay niños/as que quedan excluidos de la propuesta curricular que la escuela común ofrece, entonces se debería replantear una nueva propuesta que apueste justamente a la inclusión de todos los niños/as con o sin discapacidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barrán, J.P. Historia de la sensibilidad en Uruguay. Tomo I. La cultura “bárbara” (1800-1920). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1992.
- Barrán, J.P. Medicina y sociedad en el Uruguay de Novecientos: La ortopedia de los pobres. Montevideo: Banda Oriental, 1995. 258 p.
- Bertola, L. Inclusión escolar y transformación de prácticas. En Manual Técnico Operativo. PME –Proyecto de mejoramiento educativo-/ANEP/CEP/MECAEP/BIRF. Montevideo, 2003.
- Brotons, Y, M. Heterogeneidad, diversidad y singularidad en el aula. Quehacer Educativo, N° 66, AÑO XIV. Montevideo: Quijotes, 2004 pp. 52-59.
- Chaffee, J. Thinking Critically. USA: Houghton Mifflin (2000).
- 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.
- Cullen, Carlos (2004). “Perfiles ético- políticos de la educación” Ed. Piados. Bs. As., 2004
- Fisher, A. Critical Thinking: An Introduction. Cambridge: Cambridge University, (2008).

- Fossati, G. Todos estamos expuestos. Naturaleza humana, calidad de vida y discapacidad ed. EPPAL. Montevideo Uruguay 1992.
- Foucault, M. "Genealogía del poder" N° 18- "La vida de los hombres infames". 1ª. Ed. Madrid (España), Ediciones Endymian, Colección dirigida por Julio Varela y Fernando Álvarez-Uria, 1990.
- Kosik, K. Dialéctica de lo concreto. Colección Enlace. Grijalbo. México, Barcelona, Bs. As. 1996.
- 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.
- Pantano, L. La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas. Ed. Eudela Buenos Aires, Argentina 1987.
- Tonón, G. (2008): "Desigualdades Sociales y Oportunidades Ciudadanas". Editorial Espacio, Argentina.
- Valles, Miguel. Técnicas Cualitativas de investigación social. Ed. Síntesis S.A. España. 2007.

## FUENTES DOCUMENTALES

- ANEP. Escuelas Especiales. Archivo revisado en Marzo de 2011: <http://www.mecaep.edu.uy>

- 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.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas. 1989.
- Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
- Fuente: Demarchi, Richero – La Educación Rural en Uruguay. Departamento de Publicaciones de FHCE. Montevideo, 1999.
- Fuente: BRALICH, J. Una Historia de la Educación en el Uruguay. FCU. Mdeo 1996.
- Ley N° 16.095. Personas con Discapacidad.
- Ley General de Educación 18.437.
- Miguez, M. N. Tesis final. Construcción social de la discapacidad a través del par dialéctico integración-exclusión. UdelaR. UFRJ. Maestría en Servicio Social. Montevideo, 2003.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad por qué es importante la gobernanza. Paris: UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación. (2008).
- Paulo, Laura (2005) "La circulación de ideas como factor de incidencia en los procesos políticos" En: Trabajo Social- Revista Uruguaya y Latinoamericana de Trabajo Social.
- UNESCO (2000). Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners. Foro de Dakar.

## OTRAS FUENTES CONSULTADAS

- Aquin, Nora: "Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social". Ed. Espacio, Bs. As. 2003.
- Blanchet, A.: "Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos. Observación. Entrevista. Cuestionario." Cap. V. Ed. Síntesis España. 1997.
- De Lorenzo, Rafael 2007 Discapacidad, sistema de protección y Trabajo Social (Montevideo Alianza).
- Lukes, Steven. , García Soledad (comps.): "Ciudadanía: justicia social, identidad y participación". Ed Siglo XXI. Madrid, España. 1999.

- Reyes, Reyna. (1943) "La escuela rural que el Uruguay necesita". Consejo de Enseñanza Primaria. Uruguay.
- Romano, Antonio (2006) "Lo que no tiene nombre,: la pobreza en la educación" en" igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas" Compiladores Pablo Martinis y Patricia Redondo Ed. del estante. Bs. As.