

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

**Primera aproximación a la Inclusión Educativa
de niños y niñas en situación de discapacidad
en las escuelas comunes públicas
de Ciudad del Plata - San José**

Laura Obelar Fernández

Tutora: Teresa Dornell

2016

*“(...) y es que gota sobre gotas somos olas q hacen mares,
gotas diferentes pero gotas todas iguales,
y una ola viene y dice:*

*Somos una marea de gente
todos diferentes
remando al mismo compas,
Y es que somos una marea de gente
todos diferentes
remando al mismo compas...”*

(Macaco).

Agradecimientos

Un agradecimiento a toda mi familia, amigas y amigos que me acompañaron y me apoyaron en todo este proceso.

Y un agradecimiento muy especial a todas las directoras de las instituciones educativas de Ciudad del Plata que me abrieron las puertas de sus centros y aceptaron formar parte de este hermoso proceso con mucha amabilidad, disposición y respeto.

INDICE

Introducción.....	1-2
Tema y Fundamentación.....	2-5
Objetivos del Trabajo.....	5
Enquadre Metodológico.....	6-7
Antecedentes.....	7-12

CAPÍTULO I. Aproximación a una concepción de Discapacidad.

1.1 ¿Qué se entiende por discapacidad?.....	13-16
1.2 Discapacidad en Uruguay.....	16-19
1.3 Concepción de Exclusión vs Inclusión en las situaciones de discapacidad.....	20- 23
1.4 Políticas de inclusión educativa en Uruguay.....	23-26
1.5 Accesibilidad.....	26-27
1.6 Marco Normativo. Ley N° 18.651 “ <i>Protección Integral de personas con discapacidad</i> ”.....	28-30

CAPÍTULO II. Caracterización del territorio: Ciudad del Plata

2.1 Presentación de Ciudad del Plata.....	31-32
2.2 Características de la población.....	32-34
2.3 Centros Educativos.....	34-35
2.4 Instituciones de Ciudad del Plata.....	35-37

CAPÍTULO III. Análisis del trabajo de campo

3.1 Análisis de las entrevistas realizadas en las escuelas.....	38- 45
---	--------

3.2 Reflexiones finales.....	46-48
---------------------------------	-------

Bibliografía.....	49-53
-------------------	-------

Anexos.....	54- 160
-------------	---------

INTRODUCCIÓN

El presente documento corresponde a la monografía final de grado, de la Licenciatura en Trabajo Social, correspondiente a la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de la Republica.

La finalidad del presente trabajo será conocer la implementación del capítulo número VII “*Educación y Promoción Cultural*”, en el marco de la Ley 18.651.

El presente capítulo, involucra a la educación, la educación como derecho fundamental para todos y todas, así como también el rol que ocupan tanto las Instituciones como los organismos estatales para facilitar el acceso a la misma. En esta investigación, el objetivo será conocer específicamente cómo se está implementando esta normativa en las Escuelas Comunes Públicas en la localidad de Ciudad del Plata, ubicada en el departamento de San José.

La Ley, responde a la nueva política de inclusión, aprobada en febrero del 2010 en Uruguay, a la cual se profundizará más adelante. En una primera instancia se aludirá al fundamento que guía a la presente investigación, así como también algunas interrogantes que sostienen a la misma *¿se contemplan a las personas en situación de discapacidad en los centros? ¿Qué mecanismos de accesibilidad brindan las Instituciones? ¿Se destinan recursos institucionales para la inclusión?* A su vez, daremos cuenta de los antecedentes que competen a la temática de discapacidad y la educación, así como también a las políticas inclusivas. Estos estudios e investigaciones tanto nacionales, regionales e internacionales, han dejado huellas, han generado conocimientos e insumos desde diversas experiencias que contribuyen y enriquecen la temática que nos invoca en esta ocasión. A su vez, daremos cuenta de los principales conceptos y discusiones que se encuentran entorno a nuestra investigación y la presentación de la Ley 18.651. Para luego, comprender como se lleva a cabo en las Escuelas Comunes Publicas de Primaria en Ciudad del Plata, acompañada tanto desde la observación como técnica metodológica como las entrevistas que serán realizadas a los referentes en cada una de las Escuelas Comunes. Por último, se dará lugar a las reflexiones finales.

Se entiende, que es una temática muy compleja, que involucra varios aspectos sociales, culturales y por lo tanto no debemos de quedarnos con lo que se presenta como inmediato, en términos de Karel Kósik (1963). La realidad está constituida por su esencia y apariencia, entiendo a la apariencia como lo primero que podemos captar a través de los sentidos, lo inmediato, lo que se presenta como lo falsa realidad o el mundo de la pseudoconcreción *“El mundo de la pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño. Su elemento propio es de doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y al mismo tiempo, la oculta. La esencia se manifiesta en el fenómeno, pero solo de manera inadecuada.”* (Kósik, 1963: 27).

Por lo cual, debemos de desconstruir la realidad, mediante determinaciones y mediaciones teóricas. Estas categorías analíticas, darán luz a las concreciones y al análisis reflexivo en este caso entorno a la implementación de la Ley en las Escuelas Comunes Públicas de Primaria de Ciudad del Plata.

Debemos de tener presente la categoría de totalidad Kósik para esta investigación ya que, no se puede analizar toda la totalidad porque es inabarcable *“(…) El todo, pues es accesible directamente al hombre, pero como un todo caótico y nebuloso. Para que el hombre puede conocer y comprender este todo, para aclararlo y explicarlo, es necesario dar un rodeo: lo concreto se vuelve comprensible por medio de lo abstracto”* (Kósik; 1967:48).

TEMA DE INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

El tema a investigar, surge de la inquietud por conocer las políticas de inclusión que están llevando adelante en nuestro país, como lo es la normativa 18.651, que protege a las personas en situación de discapacidad, y como es ejecutado específicamente el capítulo VII, en las Escuelas Comunes Publicas de Primaria de Ciudad del Plata. Esta inquietud por conocer, nace básicamente de mi inserción laboral actual, ya que estoy inserta en un Centro de atención especializada en niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad ubicado en Ciudad del Plata, actualmente algunos de ellos concurren a Escuelas Comunes y por el rol que desempeño en dicha Institución, me he encontrado con diversas experiencias en el rico proceso de inclusión en estos

centros educativos con algunos de estos niños. El estar en contacto con esta realidad, me ha llevado a querer conocer más de esta temática, y a cuestionarme cuales son los desafíos en los que se ven expuestos en el correr de su trayectoria educativa, que dificultades tienen y tendrán, así como ¿El Uruguay está preparado para políticas de inclusión? ¿Se prepara a las personas? ¿El sistema educativo está preparado para recibir a personas en situación de discapacidad, tanto en infraestructura como en formación? ¿Se contempla verdaderamente a la discapacidad? A través de conocer dichas experiencias que me ha tocado vivenciar, es que optó por conocer la adaptación que hacen las Escuelas Comunes para estos niños, niñas que se encuentran en situación de discapacidad en el marco de la Ley 18.651. El éxito y el fracaso en la trayectoria educativo constituye una construcción cultural, que según Bourdieu *“las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación intervienen decisivamente en los procesos diferenciados de escolarización; así, el capital cultural es desigualmente “acumulado” por los individuos, al tiempo que la escuela –aún sin proponérselo- termina consagrando como legítima la cultura que corresponde a la clase social dominante, generando así diferencias entre los estudiantes de una manera implícita y legitimando diferencias sociales al tratar la herencia social como herencia natural”* (Mancebo; 2010:4).

Se entiende, que es un tema relativamente reciente, que nos compete a todos como sociedad ya que implica un cambio cultural un cambio en el paradigma educativo y social, al cual el Uruguay está apuntando con la creación de la normativa.

Dicha investigación intentara recoger de las diversas experiencias nuevos insumos para la reflexión de la temática de discapacidad entorno a la educación y escuchar las voces de los actores involucrados en una localidad concreta, que ha tenido un crecimiento poblacional significativo, al tratarse de una zona metropolitana. Como es señalado en el Censo del 2011, una de las tendencias demográficas, es el crecimiento de la urbanización y concentración de la población en estas áreas. (Aguirre R; Ferrari F; 2014).

Por las características que la zona presenta, resulta ser un atractivo para residir allí, uno de sus motivos es la cercanía que tiene con la capital montevideana, lo

cual facilita su acceso, así como la instalación de empresas industriales siendo fuentes de empleo para los residentes y no residentes.

A su vez, la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad procesada en el 2004, refleja los índices de discapacidad en Uruguay, en donde alcanza un 7,6 % de la población total. La mayoría reside en hogares particularmente urbanos de localidades de 5.000 habitantes o más. Se estima que al menos hay una persona con una discapacidad en 210.400 habitantes. La quinta parte de los hogares particulares en localidad de 5.000 o más habitantes, tiene entre sus integrantes al menos una persona con discapacidad. De este porcentaje, siempre es mayor en el interior urbano un 21% mientras que en Montevideo es de un 20,1%. Un 48%, casi la mitad de las personas con discapacidad pertenecen a hogares con bajos recursos (Vallejos; 2009).

El Estado, con la creación de la normativa, intenta garantizar el acceso a la educación, incorporando como elemento clave la diversidad. Según lo sostenido por las Naciones Unidas, *“los Estados deben garantizar este derecho, y asegurar que los maestros estén debidamente formados para educar a los niños y niñas en las escuelas regulares, y conseguir que alcancen los mismos niveles de educación que sus compañeros sin discapacidad.”*¹

Ya que esto, a largo y corto plazo, generara una dificultad en el desarrollo de su preparación profesional. En cuanto, a esta dimensión, es necesario hacer un énfasis ya que el sistema es cada vez más competitivo y por lo tanto, este desfasaje genera una desigualdad en cuanto a las oportunidades a la hora de ingresar a un empleo. *“El desarrollo de las fuerzas productivas y el tipo de unidad históricamente constitutivo de esas fuerzas productivas en un momento dado determinan que la fuerza de trabajo debe ser (diversamente) calificada y por lo tanto reproducida como tal. Diversamente, o sea según las exigencias de la división social-técnica del trabajo, en sus distintos “puestos” y “empleos”* (Althusser; 1988: 4).

Por otro lado, tal como lo trabaja Althusser, los centros educativos a través de la trasmisión de conocimiento que permite el desarrollo del potencial y por lo tanto de las habilidades de los sujetos, termina generando y reproduciendo al sometimiento del sistema dominante o el orden de alguna manera ya

¹<http://www.elpais.com.uy/informacion/segregan-escolares-discapacitados.html>

establecido. Es por ello, que este punto es tratado por la Ley que protege a las personas en situación de discapacidad, apelando a su inserción en el mercado de trabajo, ya que se reconoce esta falla en el sistema dominante, el sujeto en situación de discapacidad queda por fuera del mercado de laboral *“Nos encontramos así, con la dimensión productiva de las normas; que producen cuerpos a su medida, fabrican un tipo de individuos ajustados a los límites, útiles, productivos y capaces de adaptarse a los requerimientos de la inserción productiva en un mundo normal. Todo aquello que no sigue esa norma es señalado, separado, castigado, expulsado a “territorios de exclusión” (Butler, 2002: 19).”*

ENCUADRE DEL DISEÑO DE ESTUDIO

OBJETIVO GENERAL

Conocer la implementación del capítulo VII *“Educación y Promoción cultural”* correspondiente a la Ley 18.651 en las Escuelas Comunes Publicas en la localidad de Ciudad del Plata, ubicada en el departamento de San José.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar si las Escuelas Comunes Publicas de la zona, presentan medidas de accesibilidad física para las personas en situación de Discapacidad.
- Indagar si las Escuelas Comunes Publicas presentan medidas de accesibilidad comunicativa, para las personas en situación de discapacidad.
- Presentar las apreciaciones de los actores involucrados en la implementación de la Ley 18.651 en las Escuelas Comunes Publicas para personas en situación de discapacidad.

FUNDAMENTACIÓN Y TECNICAS METODOLOGICAS

Para el presente proyecto de investigación nos posicionaremos desde la corriente marxista de la razón dialéctica retomando los aportes teóricos propuestos por Karel Kósik (1963).

Partimos de la implementación de la Ley 18.651, esta ley es una medida, producto de procesos que ha venido atravesando el Uruguay, respondiendo a una nueva demanda, como lo es la incorporación de sujetos en situación de discapacidad al campo académico, apelando a una “política de reconocimiento”.

Los conceptos teóricos de Kósik (1963) aportan al trabajo social en las lógicas de intervención e investigación, siendo pertinente para lograr deconstruir la realidad social y lograr transformar una realidad concreta. Debemos de tener presentes que somos seres particulares y seres genéricos, estando siempre presente esa dualidad: ser particular, ser genérico; ser productor ser producido (Kósik, 1963).

Es pertinente entender al hombre real concreto, en términos de Kósik (1963) ya que partimos de considerar al hombre como “concreto sensible”, y es a partir de ello y a partir del entendimiento de las determinaciones que podemos llegar aprehenderlo como “concreto pensado”.

Para captar la concreción es necesario considerar que el individuo humano concreto, es el resultado de múltiples determinaciones. Por lo tanto, para conocer las características que hacen a la relación discapacidad y educación es necesario tener en cuenta la historia que es creada por cada individuo, transformando la naturaleza y al propio individuo; ya que por tanto somos productores y producto de la historia, nosotros y los otros (K. Kósik; 1963).

Para la obtención de datos cualitativos del trabajo planteado presentaremos a continuación las siguientes técnicas metodológicas de investigación a ser utilizadas.

La primera técnica que utilizaremos para dicha investigación, será la observación. La observación científica, debe ser enfocada a un objetivo y planificada en base a los mismos, controlándola a través de teorías sociales y controlando su veracidad, objetividad y fiabilidad. (Valles, 1997; 143).

La técnica de observación, será de manera directa sobre el fenómeno, sin realizar modificaciones en la observación, observaremos si las escuelas comunes cuentan o no cuentan con el equipamiento adecuado, si son accesibles o no en la infraestructura mediante rampas, acceso en los baños, mesas especiales. La observación, tiene que poder captar la realidad y reconstruir los significados de la población o sujeto en estudio.

La segunda técnica, que utilizaremos será la entrevista. Según Oxman (1998) a partir de esta técnica se buscara obtener información sobre el punto de vista que tienen los actores sobre los hechos sociales, a través de ello, podemos captar el significado que le dan a la realidad; es así que *“se convierte en una herramienta transparente que parecería permitir el acceso sin distorsión a los datos y significados que el entrevistado refiere sobre los hechos, sobre sí mismo y sobre los demás”* (Oxman; 1998, 11). Las entrevistas serán realizadas agentes calificados. Se entiende, como agentes calificados a los profesionales vinculados a la temática de discapacidad en la zona y que por lo tanto actúan como referentes en esta área y a los funcionarios de los centros educativos preferentemente directores y si creemos pertinente también se podrá realizar alguna maestra o maestra de apoyo. A través de la realización de estas entrevistas buscaremos recabar datos cualitativos sobre la temática de discapacidad en las escuelas comunes, partiendo de entrevistas semi-estructuradas.

ANTECEDENTES

Para la siguiente investigación, se hará una recopilación de fuentes secundarias de información, ya que se limitara a exponer el análisis de datos recabados por otros investigadores. Dentro de las fuentes secundarias se puede incluir datos publicados por organismos públicos y privados, investigaciones publicadas en libros y revistas. (Batthyany, K; 2011). En esta ocasión haremos mención a diversas investigaciones que se han realizado entorno a la educación y la discapacidad tanto a nivel internacional, regional como nacional. A su vez, también se hará mención a fuentes primarias de información, es el propio investigador quien analiza la información que el

mismo obtiene mediante la aplicación de técnicas para la obtención de datos. En este caso, se hará referencia a producciones académicas que contribuyen al análisis y reflexión de la temática.

De acuerdo, al estudio “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación” (2009) Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se manifiesta que actualmente alrededor de 75 millones de niños en edad de cursar estudios primarios y de la cual la mitad son niñas no se encuentran escolarizados, siendo la pobreza y la marginación las causas principales de la exclusión en la mayoría de los países. Otras variables, son los hogares que se encuentran ubicados en las comunidades rurales o remotas y en las barriadas miserables de las ciudades, donde tienen menos acceso a la educación.

En cuanto, a los niños con discapacidad siguen enfrentándose a una exclusión educativa, representan un tercio de todos los niños que no están escolarizados. Los niños que pertenecen a grupos indígenas, minorías étnicas y lingüísticas, que trabajen o que se encuentren afectados por el SIDA o VIH pertenecen a otro grupo vulnerable.

Se entiende que promover la inclusión significa estimular y mejorar marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas tanto en lo estructural como en la gobernanza de la educación, dependiente de la voluntad y capacidad de los gobiernos de adoptar políticas para abordar la pobreza y cuestiones de equidad en el gasto pública en la educación.

Por otro lado, se puede tomar como referencia el libro “Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit” (2009), elaborado por Ana Rosato y Angelino. En este libro se exponen algunos ejes de análisis en torno a la noción de discapacidad desde distintas perspectivas tanto desde la teoría como del sentido común. La intención central de este libro, es de pensar la discapacidad como un objeto complejo escasamente abordado en las ciencias sociales. Analizarla como una producción social implica situarla en un marco complejo de las relaciones sociales desiguales.

Por otro lado, es pertinente el aporte que se realiza en el siguiente documento “Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos” (2007)

en el mismo, se expone una discusión sobre las políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, realizada en Buenos Aires, Argentina. En donde se entiende a la educación como un bien público y un derecho humano fundamental en donde el Estado tiene la obligación de respetar, promover, y proteger, asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población. (Astorga. Alfredo; Blanco, Rosa: 2007).

Según el estudio realizado por María Ester Mancebo y Guadalupe Goyeneche (2010) “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica” la inequidad educativa no es un tema nuevo en las agendas de los países Latinoamericanos, ya que por décadas se han desarrollado diversas líneas de políticas públicas, que abordaron desde diferentes conceptualizaciones y estrategias.

América Latina en el plano empírico ha avanzado en los últimos años, y cuenta con un repertorio de indicadores sobre inequidad educativa. Varían de acuerdo a la región de residencia, ingreso per cápita, clima educativo en los hogares, tasa de escolarización, la completitud de cada ciclo educativo y deserción.

Otro documento que contribuye al debate público de la educación en América Latina que nos parece relevante es: “Situación Educativa de América Latina y El Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos” (2007). Este documento, reúne un informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y El caribe hacia la educación para todos en el marco del Proyecto Regional de Educación. Proporciona elementos claves como la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas, tomando la situación de los países de la región a partir de un enfoque de derecho.

En el caso de Chile, se realizó en el 2002 en conjunto con el Departamento de Sociología de Ciencias Sociales y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) un estudio sobre “Infancia y Políticas Sociales”. Esta publicación fue realizada bajo un convenio y cuyo objetivo es reflexionar sobre la infancia y adolescencia en el ámbito académico y resignificar la importancia de las políticas sociales en el modelo de desarrollo social y de las políticas de

Protección de los Derechos de los Niños. Los resultados de estos informes, dan cuenta la situación de los derechos de la infancia y la adolescencia en Chile y de la región latinoamericana.

Las propuestas para los niños, niñas y adolescentes que presentan algún tipo de discapacidad no se desarrolla en ningún ámbito específico sino en atención específica. Se señala a su vez, que la intervención educativa y socio-sanitaria debe de privilegiar a la persona como sujeto de derecho en el entorno familiar.

También se realizó una publicación con las principales ponencias y reflexiones emanadas de las VI Jornadas de “Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa” organizadas por el Ministerio de Educación de España y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con el apoyo del Centro de Formación de La Antigua de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Estas VI Jornadas, que tuvieron lugar entre el 5 y 9 de octubre de 2009 en La Antigua, Guatemala, se enmarcan dentro de un trabajo iniciado en el año 2004 con la celebración de las Primeras Jornadas y la creación, en dicha ocasión, de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE).

En junio del 2014, se publicó con la colaboración de UNICEF, “Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina”. Se trata de una investigación cuyo propósito consiste en promover insumos para una educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Es un estudio cualitativo de casos en escuelas de 3 jurisdicciones del país que cuentan entre sus alumnados niños y niñas con discapacidad.

Por otro lado, también el Instituto Interamericano sobre discapacidad y Desarrollo Inclusivo y UNICEF, publican el libro “La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión”, (2013). En esta publicación, se sistematizó información, acerca de la situación

del país, en cuanto a la discapacidad en la infancia y adolescencia siendo esta una realidad invisibilizada

El estudio realizado por Mancebo y Tabaré Fernández sobre las políticas de inclusión educativa en Uruguay, intenta exponer los programas instalados en el Uruguay de políticas educativas inclusivas teniendo presente la Institucionalidad tradicional que compete en el área de políticas públicas. En su análisis concluye que los programas que vinculan las políticas sociales con las políticas educativas no son suficientes para educar a la población excluida social y educativamente sino que se requiere de otros saberes disciplinarios referida al campo de la educación. Esto requiere de un control burocrático clásico.

Otro aporte interesante realizado por Mancebo y Carneiro, F. (2014) "Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿el regreso al "universalismo estratificado"?, hacen énfasis en los principales lineamientos de políticas curriculares en la Educación Básica en los últimos años en el Uruguay.

Por otro lado, lo plasmado en el libro "Buenas Practicas en educación Inclusivas en Uruguay", realizado con la colaboración con el Instituto Interamericano sobre discapacidad y Desarrollo Inclusivo y UNICEF. En este libro, se intenta plasmar como es el desarrollo de las escuelas inclusivas y como son esenciales para lograr una educación de calidad y una sociedad más integradora. La inclusión implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales.

Se pueden mencionar trabajos académicos que contribuyen a problematizar sobre la discapacidad en Uruguay. Según, Patricia Luzardo en su Monografía de Grado para la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de ciencias Sociales (2010) "*Una mirada hacías las políticas sobre discapacidad en la ciudad de Florida*", realiza una aproximación analítica referente a las políticas sociales sobre discapacidad en el departamento de Florida ubicado en Uruguay.

Por otro lado, Débora Fassi, en su monografía de grado correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social, realiza un estudio en la Ciudad de Colonia del Sacramento y cuyo objetivo de su estudio se centró en las personas con discapacidad motriz y la accesibilidad de dichas personas en la ciudad anteriormente mencionada desde un análisis crítico contribuyendo a la reflexión acerca de la temática en la sociedad.

1.1 ¿QUÉ ES DISCAPACIDAD?

Para el siguiente capítulo, expondremos algunos lineamientos que nos ayudaran a comprender la concepción de discapacidad vista desde dos Modelos, el Modelo Tradicional el: “*Modelo médico hegemónico*” y el “*Modelo social*”.

El modelo médico, corresponde al modelo tradicional, cuya finalidad es rehabilitar al sujeto, es decir se toma el cuerpo del individuo como objeto de miradas profesionales, en donde se busca remediar las imperfecciones depositadas en el mismo. Desde esta perspectiva, la discapacidad es vista como un problema individual así como también la situación en la que se encuentra. Se deposita toda la responsabilidad al grupo familiar y al mercado tanto en la asistencia como en la rehabilitación, mediante la intervención de políticas sociales focalizadas. (Vallejos; 4).

Por otro lado, la autora retoma el concepto desde la Organización Mundial de la Salud, para definir y cuestionar el modelo individual de discapacidad:

“...considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o estado de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a una mejor adaptación de la persona y a un cambio de conducta. La atención sanitaria es considerada como una cuestión primordial y en el ámbito político, la respuesta principal es la de modificar y reformar la política de atención a la salud.” (OMS. 2001:218)

Desde el modelo social, la discapacidad es entendida como una opresión social, en la cual la organización social es la que de alguna manera incapacita a los sujetos como insuficientes. Es decir, este modelo es fundado en las relaciones sociales de una sociedad capitalista y que por lo tanto los problemas que se derivan de la “discapacidad” son productos sociales de la misma. (Angelino, Rosato: 2008). De acuerdo a esto, debemos de problematizar y desnaturalizar el concepto de discapacidad ya que, no es un concepto biológico

si no una mera construcción social, entre lo que entendemos como “normal” o “anormal” en el individuo. *“Es la sociedad la que discapacita a aquellos sujetos que tienen alguna deficiencia”* (Angelino, Rosato, 2004: 6).

Para comprender mejor, este aspecto debemos comprender que es lo que se entiende en los parámetros de “normalidad” y “anormalidad”. De acuerdo a Rosato y Angelino, cuando se habla de “normalidad” hace referencia a que *“lo normal se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil, un cuerpo normal se puede adaptar eficientemente a los requerimientos de la vida productiva. Lo normal también es entendido como una convención de la mayoría, a la vez que considera la totalidad –el “todos” como un todo homogéneo-, cuya regularidad adquiere un valor prescriptivo: como son todos es como se debe ser.”* (Rosato, Angelino, 2009: 28). Mientras que anormalidad: *“Se trata pues de una noción jurídica, pero entendida en sentido amplio, ya que no concierne únicamente a las leyes de la sociedad, sino que se refiere también a las leyes de la naturaleza. (...) El monstruo humano combina a la vez lo imposible y lo prohibido”.* (Foucault, 1992: 39).

Por lo tanto, al existir estos dos conceptos socialmente ya incorporados, que tienen como efecto la generación de diferencias sociales de acuerdo a lo entendido como “anormal” o “normal”. El Estado reconoce esas fallas y actúa en esas “diferencias” con el fin de garantizar los derechos de los sujetos, tal como el acceso a la educación por ejemplo. Este punto, será desarrollado más adelante, siendo uno de los ejes fundamentales que atraviesa nuestro trabajo. Si seguimos en esta línea de análisis, podemos establecer que la “normalidad” o “anormalidad”, está marcada por el cuerpo, es el cuerpo que de alguna manera marca la diferencia en una u otra. Es el cuerpo entendido como el límite natural de todo intercambio social es el centro de reproducción de las relaciones entre los sujetos (Sribano; 2007). Tomando en cuanto eso, el etiquetamiento a través de lo que se percibe del cuerpo como “deficiencia” de las personas en situación de discapacidad, cada una en su situación particular. Convirtiéndose el cuerpo meramente en un productor de ese etiquetamiento.

"En una sociedad donde el carácter individualista ejerce sus primeros efectos significativos, el repliegue del sujeto sobre sí mismo convierte al cuerpo en una realidad ambigua, la marca misma de la individualidad" (Le Breton David: 69).

Según, los autores Rosato y Angelino, en este caso estamos hablando de la "adaptación" que tiene que hacer la sociedad y no las personas en dicha situación. En este caso, la adaptación es producida a través de la elaboración de la Ley 18.651, apelando al reconocimiento de los derechos que le corresponden a los sujetos. Como bien se mencionó anteriormente debemos comprender que es un tema complejo que involucra aspectos muchos más profundos arraigados a una cultura, a una sociedad y que por lo tanto es atravesada por ejes, como el "reconocimiento" o la falta del mismo en una determinada cultura, es decir, el reconocimiento de los derechos del otro.

De acuerdo a esto, se tomara los aportes de Nancy Fraser en su artículo sobre el reconocimiento, la misma retoma a Hegel, y establece que *"el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, según la cual cada uno contempla al otro simultáneamente como a un igual y como a alguien distinto de sí mismo."* (Fraser; 2008: 57). Se entiende, por otro lado que el reconocimiento de los otros, es necesario para el desarrollo del sujeto y el no reconocimiento implica consecuencias en la identidad del sujeto. (Fraser: 2008).

Si bien, el Estado reconoce al sujeto en situación de discapacidad, expresada no solo en la Ley, sino también a través de la otorgación de la pensión, y las excepciones en los artículos de la constitución, y el reconocimiento por parte de la sociedad sobre todo en situaciones concretas tales como la incorporación de los sujetos a centros educativos.

Por lo tanto hablamos, de cambios y modificaciones a nivel social y por ende cultural donde de alguna manera se intenta eliminar las desigualdades sociales apostando a la igualdad en diversas áreas. Fraser (2008) en el *"modelo de la identidad"*, sostiene que este es un enfoque de la política de reconocimiento, el formar parte de un grupo que no es valorado socialmente o no es reconocido se ve sujeto a la estigmatización en la cultura dominante y que por lo tanto se ven con dificultades a la hora de desarrollar su propia identidad.

En el caso de Uruguay, a partir de la formulación de la Ley, podemos decir que apunta a una “política de reconocimiento” mediante un *“modelo de sociedad de identidad”* tal como lo expresa Nancy Fraser (2008) se intenta remediar la imagen de los “grupos” que se encuentran desacreditados dentro de la cultura dominante y generar nuevas representaciones apartando los aspectos negativos y de alguna manera alcanzar el reconocimiento de la sociedad en su totalidad. Las *“políticas de reconocimiento”*, buscan la aceptación en la diferencia, mediante la incorporación de normas culturales que dominan en la sociedad. Por lo tanto, estamos hablando de una sociedad que intenta establecer *“políticas de reconocimiento”* como se estableció anteriormente y a su vez establecer una nueva política de redistribución de poderes y riquezas, esto implica una lucha en la cual se pueda promover las diferencias y de alguna manera plantear los problemas del desplazamiento y la reificación (Fraser, 2000).

Si se unifican ambos enfoques de acuerdo a Fraser se podrá alcanzar un componente esencial en cualquier sociedad, que es la justicia social para los sujetos.

En nuestra sociedad actual, podemos decir que el mecanismo de inclusión que establecen los artículos de la Ley, en áreas como la educación, el empleo, la salud, han intentando proteger los derechos de las personas, para el logro de una sociedad más justa y equitativa.

1.2 DISCAPACIDAD EN URUGUAY

Para esta sección, tomaremos la sistematización realizada por UNICEF y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo sobre: *“La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay”*. Uruguay a lo largo de la historia, ha recorrido un largo camino en pos de mayor protección para las personas en situación de discapacidad. Este camino ha sido sufrido y no ha sido suficiente, a esto cabe agregar que han surgido nuevos paradigmas en relación a la discapacidad, mencionados anteriormente, que lleva ampliar y modificar hacia nuevos caminos.

La Convención de los Derechos del Niño fue aprobada en 1989, y luego de 15 años más se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) que refleja los avances a nivel internacional en el terreno de la lucha por los derechos humanos de estos sujetos. En el Uruguay más de medio millón de uruguayos y cerca de 50.000 niños y adolescentes viven en discapacidad. A su vez, la mayoría de estos niños viven en situación de exclusión social, este aspecto ha generado en nuestra sociedad una dificultad para tratar la diversidad y generar herramientas para garantizar igualdad de oportunidades para todos y todas.

En el 2006, Uruguay aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) la cual fue ratificada por la Ley 18.418, la cual significó un cambio histórico. Este nuevo marco legal, genera en la práctica una serie de nuevos desafíos en las familias, las escuelas, en el entorno, en la sociedad e inclusive en los medios de comunicación. Se comienza a concebir la discapacidad en el contexto de diversidad humana, no solo desde las limitaciones sino valorando y apreciando posibilidades. Por otro lado, se creó el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi) el mismo se originó entre personas con y sin discapacidad, cuyo fin es acompañar en los procesos sociales y promover los derechos humanos y desarrollo inclusivo. Este Instituto funcionan en Uruguay acompañan a organizaciones sociales fortaleciéndolas y mejorando sus estrategias de participación, en este proceso se ha incorporado a jóvenes para la propuesta innovadoras en el campo de la inclusión educativa, social cultural y en la salud. (Meresman, 2013).

Meresman (2013) señala que el Uruguay cuenta con una escasez de información específica de los niños y niñas con discapacidad, siendo un reflejo de la poca atención que históricamente ha recibido por parte de las Instituciones responsables en atender las necesidades de este grupo etario. Recién en el 2000, se comenzó a producir información confiable y sistemática, esto es lo que ha generado que la población con discapacidad permaneciera por mucho tiempo invisibilizada y al margen de las políticas públicas. Los primeros datos oficiales que obtuvo el país fueron mediante La Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, desarrollada en el 2004.

En el censo del 2011, realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en Uruguay, se incorporó esta temática (discapacidad) en el cuestionario censal, por recomendaciones internacionales y regionales. La incorporación de esta pregunta fue producto de un proceso de trabajo entre oficinas nacionales de estadísticas de la región alcanzando una armonización tanto conceptual como operativa. Se entiende que hay amplias preguntas que asisten a diversas dimensiones de discapacidad. Este trabajo fue realizado en conjunto con los técnicos del INE y la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad.

En el cuestionario, el objetivo principal fue detectar la proporción de discapacidad en la población, según la limitación y severidad. Siendo la principal novedad introducida por el Censo.

Algunos de los resultados, obtenidos del Censo de población 2011 es que de 517.771 uruguayos, el 15,9% de la población, tiene algún tipo de discapacidad permanente y no existen diferencias significativas entre quienes viven en el medio urbano que representa a un 16,4% y el medio rural un 15,3%.

Otro dato obtenido del Censo 2011, en Uruguay los 47.799 niños y adolescentes con discapacidad que equivale a un 9,2% del total de la población y un 5,6% en el rango de edad 0 a 17 años. Este tipo de franja podría estimarse que el total de niños en situación de discapacidad son menores de 17 años y asciende a 50.500. Incrementándose en la edad de 0 y 14 años, y descendiendo levemente entre los adolescentes de 15 a 17 años.

Es pertinente señalar, que en el 2005, se produjo en el país, un cambio histórico en la sociedad uruguaya, por primera vez asume una coalición de izquierda, el Frente Amplio. Desde su asunción hasta la actualidad los esfuerzos han estado orientados a promover, restituir los derechos de grupos de población que históricamente se han encontrado en una situación de inequidad en el acceso al bienestar y la protección social. Para ello, el nuevo gobierno realizó una agenda social, la cual buscó asistir la situación de crisis, transformando la matriz de protección vigente. El gobierno, crea al Ministerio de Desarrollo Social – Mides- con el fin de implementar y monitorear programas de atención del Estado.

En la segunda administración de la izquierda, periodo comprendido entre el 2010-2015, el Mides comienza ampliar los programas focalizados a sectores

vulnerables y a su vez refinado los instrumentos para la focalización de programas, y se incorpora a la agenda institucional las políticas de cuidado, la cual forma parte de la matriz de protección social a partir de una ampliación a las personas en todas las etapas del ciclo de vida, abarcando infancia y personas en situación de dependencia, este nuevo sistema es denominado “*Sistema Nacional de Cuidados*”.

En el caso de las personas en situación de discapacidad, siendo la población protagonista de nuestra investigación, se crea el Programa Nacional para la Discapacidad -PRONADIS- el cual busca generar la accesibilidad para estos sujetos, a través de diversos proyectos. Una de las líneas de acción es proveer a las personas en situación de discapacidad, ayudas técnicas o tecnológicas. Están también, trabajando de forma interinstitucional para la formación y regulación de Asistentes Personales para personas en situación de discapacidad en el marco de la implementación de La Ley 18.651 “*Protección Integral*.” (Aguirre R; Ferrari F; 2014).

Otra línea de trabajo de PRONADIS, es la inclusión y la transversalización en el territorio. En este caso, el Mides cuenta con referentes en las oficinas territoriales, en donde se incorpora la discapacidad en los asuntos sociales que atiende. La Organización Mundial de la Salud plantea que la discapacidad no está únicamente referida a la limitación sino que es relativa al contexto y depende muchas veces de las oportunidades.

1.3 EXCLUSIÓN VS INCLUSIÓN EN LAS SITUACIONES DE DISCAPACIDAD

En esta investigación el eje estará colocado en el área educativa, pero para ello, debemos comprender dos conceptos claves que atraviesa la discapacidad que son la inclusión y la exclusión, entendida como una dialéctica donde una es consecuente de la otra y viceversa, y que repercuten no solo en el sujeto individual si no en la sociedad en conjunto y donde el Estado aparece como principal garante en el acceso a la educación como derecho fundamental para todos y todas.

Para ello, se utilizarán los aportes de Ximena Baraibar (2005) la cual analiza el concepto de exclusión. La exclusión social, es comprendida como un fenómeno multidimensional, que implica una multiplicidad de trayectorias de desvinculación. La exclusión, *“engloba todos los procesos de rechazo o de no aceptación de diferencias. Sena ellas de ideas, de valores o de modos de vida. Los excluidos no son simplemente de las riquezas materiales- esto es del mercado y en su intercambio- lo son también de las riquezas espirituales. El excluido que ocupa un lugar negativo, o un mal lugar, en la medida en que sus valores tienen falta de reconocimiento y están ausentes o prescritos del universo simbólico. Es en nombres, o de representaciones del mundo, que estas poblaciones acaban por ser excluidos por otros debido al hecho de que sus ideas o modos de vida son inadmisibles y se excluyen así mismas en un mundo en que no tienen lugar.”* (Baraibar; 1999: 88). Por lo tanto, el fracaso en relación a la normalidad en los procesos de exclusión o el rechazo o la incapacidad para participar en el modelo normativo dominante de la sociedad queda excluido de la esfera de lo social.

Luciana Olivera y Nascimento (1994) proponen un ordenamiento del concepto de exclusión social, el cual se encuentra aproximado al de discriminación. Toda discriminación es una forma de exclusión social. Olivera (1997) manifiesta que siempre han sido excluidos los segmentos sociales que se encuentran en una posición de desventaja, identificado ya sea por una pertenencia étnica, comportamental (homosexuales) o las personas con una deficiencia física.

Nascimento (1994) estos segmentos constituyen tradicionalmente las llamadas “minorías”, que pueden ser por una u otra razón clasificados como excluidos.

“Históricamente, los niños, adolescentes y adultos con discapacidad han sido parte de los grupos más invisibilizados y excluidos. Las consecuencias de esta exclusión pueden verse en la alta incidencia de la pobreza, en la baja educación y preparación para desarrollar proyectos de vida independiente, comunicacionales y actitudinales que impiden su participación social y en el persistente estigma que disminuye sus oportunidades y expectativas de exclusión”(Meresman; 2013: 11).

De acuerdo, a los aportes de Mancebo y Goyeneche (2009) a la hora de analizar la exclusión desde la historia de la educación, puntualmente la de América Latina, toman los aportes de Gentile (2009) el mismo utiliza la expresión “*Exclusión Excluyente*” para hacer referencia a las marchas, contramarchas en el desarrollo de los sistemas educativos de la región, tomando como referencia lo expuesto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos consagrada en 1948. Es la educación, entendida como un derecho del ciudadano pleno y como un bien público. Este proceso, permitió progresivamente su ampliación y acceso educativo, sobre todo desde los sectores más vulnerables y excluidos. Si bien hubo significativos avances, en la garantía y el acceso en la educación en toda la región, simultáneamente se produce la “universalización sin derechos”, este alude al proceso en el cual se expande el acceso pero en un contexto de déficit de las condiciones necesarias para lograr una la calidad educativa.

Por otro lado, en contracara se encuentra la inclusión, cuyo objetivo principal es hacer frente a la exclusión y a la segmentación social. Anteriormente, se utilizaba el término “integración”, siendo dos concepciones diferentes.

La integración responde a un enfoque individualista y rehabilitador, propio de la educación especial en el caso de la educación, es el sujeto o es el grupo excluido del sistema educativo, quienes tienen que adaptarse al sistema que se presenta en la sociedad. La integración educativa, se inició en diferentes países en los años 60, producto de movilizaciones sociales que luchaban por

los derechos humanos de los sectores más desfavorecidos, bajo el argumento de igualdad y justicia. Todas las personas tienen el derecho a la educación dentro de un contexto que asegure su integración y participación social.²

Mientras que el término “inclusión”, es mucho más amplio que el de “integración”, e implica no solo un cambio organizacional sino un movimiento que tiene como máxima aspiración asegurar a la población por ejemplo el derecho a la educación de calidad. La UNESCO (2005) establece que *“La Inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados”*.

Por otro lado, Mancebo y Goyeneche (2010) retoman el concepto de inclusión, propuesto por Gentile quien entiende a la inclusión como un proceso que conjuga relaciones sociales y circunstancias que la reproducen:

“La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.” (2009: 35).

En este caso, en esta investigación, haremos énfasis en la concepción de inclusión en los centros educativos, ya que es el sistema educativo quien tiene que dar respuesta a las necesidades de todas las personas y grupos. Se tiene que fortalecer la escuela pública, ya que su función no solo es facilita el acceso a la educación a todos los niños sino también incluir a la diversidad. Esto implica hablar de una nueva educación, basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. Las diferencias o la diversidad es inherente a los individuos, estas se dan entre grupos de individuos ya sea por el origen social, cultural o también dentro de un mismo grupo, en la cual se van a diferenciar por las capacidades, intereses, ritmos de aprendizajes de cada individuo. Estas diferencias, no son categorías no son estáticas, cada individuo tanto niño, joven o adulto es portador de estas categorías y es lo que lo hace un ser único, especial e irrepetible. Por lo tanto, cuando se habla de diversidad implica, asegurar el *derecho a la propia identidad*, donde cada uno es como es

²<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.1.8.htm>

independientemente de sus características biológicas, sociales, culturales y económicas y es la educación el medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en relaciones democráticas. Es por ello, que desde la perspectiva de la inclusión educativa, las dificultades no se las atribuye a los sujetos sino al sistema y a las escuelas, ya sea por la rigidez que puede tener la enseñanza, la falta de formación docente para atender la diversidad, siendo un factor que actúa como limitante no solo en el acceso sino en la permanencia y los logros de los alumnos. (Blanco, Rosa: 2007).

En relación a este aspecto nos parece interesante los aportes que refiere Mancebo (2010) en relación al rol del docente en las prácticas cotidianas en los centros, ellos desarrollan un mecanismo de defensa como una cierta “Anestesia”, que permite que resistan ante las impotencias de las limitaciones de su intervención. Este mecanismo de defensa, lo que termina generando es que se naturalice la exclusión y limite la posibilidad de cambio.

1.4 POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY

En cuanto a la desigualdad educativa, no ha sido un tema nuevo en la agenda de los países Latinoamericanos, por lo contrario siempre, se han desarrollado líneas de acción en las políticas públicas que han abordan este problema e intentando dar soluciones, durante varias décadas contextualizadas en diferentes momentos históricos. Por ende, estamos hablando de que la delimitación de la inequidad educativa, no es un fenómeno estático, sino que responde a determinados momentos históricos de cada sociedad. En la actualidad se han incorporado a su vez, diferentes variables en relación a la inequidad, varía según la región de residencia, el tipo de institución educativa, el ingreso per cápita, la tasa de escolarización, la deserción, entre otros. (Mancebo; Goyeneche; 2010).

En cuanto al término de “inclusión educativa”, según los aportes de Mancebo (2010) refiere a diversas concepciones, para algunos hace referencia a la

incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas comunes, para otros implica llevar a la práctica la “educación para todos”, y otros utilizan el término de inclusión en referencia a grupos vulnerables. Por lo tanto, este término “inclusión educativa”, implica variados abordajes, debido a su carácter polisémico. Pero lo cierto es que este término para quienes trabajan en el área académica, o su implementación en programas con vocación inclusiva, contribuyen a la construcción un nuevo paradigma.

En nuestro país, el derecho a la educación a lo largo de la historia estuvo siempre ligado al sistema de enseñanza pública que ha tenido como base la universalidad, que permite que los niños y niñas que se encuentran en situación de discapacidad tengan la oportunidad de asistir a la escuela. De acuerdo a la UNESCO (2000) en el marco de Acción de Dakar. “Educación para todos”, se entiende que: *“La educación es un derecho humano fundamental, y – como tal- es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y de la estabilidad de cada país y entre Naciones, y por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI”* (UNESCO; 2000).

El Uruguay, a lo largo de la historia ha encomendado las escuelas especiales, como el medio para integrar a los niños y niñas en una situación de discapacidad al sistema educativo y brindarle educación a través de una variedad de programas: *“centros de atención y educación especial para niños, niñas y adolescentes con discapacidades intelectuales o motrices, escuelas especiales y talleres protegidos y ocupacionales para niños y adolescentes de 5 a 15 años que presentan discapacidades motrices, intelectuales, sensoriales o trastornos severos de conducta.”*(Meresman; 2013: 43).

Según el con el autor, en la segunda mitad de los años ochenta, con el retorno de la democracia al país, el Consejo de Educación Primaria impulso numerosas experiencias de integración, por un lado formando y asesorando a las escuelas comunes que por medio de maestros de apoyo y maestros itinerantes dieran respuesta a las necesidades de los niños y niñas. Es decir, que puedan ingresar independientemente de su condición, social, personal y que puedan aprender juntos. Este aspecto, es clave ya que implica un cambio de

paradigma y la emergencia de tendencias inclusivas en la educación para niños y niñas en situación de discapacidad. Paralelamente, a este cambio de paradigma, queda en evidencia el escaso desarrollo de propuestas inclusivas en las escuelas comunes, ya sea dentro del aula o en los proyectos brindados por el centro educativo. Es por ello, que el pensamiento de las prácticas educativas, en cuanto a la inclusión en las escuelas comunes, es uno de los grandes desafíos que se encuentra la educación uruguaya. De acuerdo a los datos relevados por en el Censo del 2011, se establece que hay una proporción de niños, niñas y adolescentes con dificultades permanentes tanto intelectual, visual, auditiva o motriz, en grado leve o moderado y que concurren a las escuelas comunes. Este tipo de experiencias se tornan oportunidades valiosas y más si se realizan inversiones que la potencien a la educación común, ya sea desde la formación docentes, adaptaciones curriculares y metodológicas, aumentar número de maestros itinerantes y especialistas en la inclusión. Así como fomentar también la participación de las familias en este proceso.

Estos elementos que venimos señalando, lo que generan es el beneficio de la educación inclusiva ya que hacen que mejoren las condiciones de aprendizaje para niños y niñas que presentan alguna dificultad.

Por lo tanto, cuando se habla de educación inclusiva se hace referencia a que: *“todos los niños y jóvenes, con sus diferencias culturales, sociales y de necesidades educativas específicas de aprendizaje, deben gozar del derecho a la educación. La inclusión de niños con discapacidad en la educación conlleva un conjunto de impactos positivos en varios niveles: en sus familias y en el resto de quienes asisten a los centros educativos que realizan la inclusión.”*(Meresman; 2013: 48).

Según, los aportes que se brindan en la publicación, *“Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas”* (2011) retoman el concepto de educación inclusiva según Bray Stainback (2001) entendido como un proceso en el cual se le ofrece a todos los niños y niñas independientemente de su raza, capacidad o cualquier otra diferencia la oportunidad de continuar siendo miembro de una clase ordinaria y aprender con sus compañeros dentro del aula. Implica un cambio radical en la

enseñanza, en donde es la escuela la que debe adaptarse en vez estar centrada en la escuela y que sea el niño el que se tiene que adaptarse a ella. Los aportes de esta publicación, manifiestan tres vías de trabajo complementarias para que puedan aprender juntos, contemplado las diferencias. Se proponen algunas *estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula*, el objetivo es que los alumnos que no tienen alguna discapacidad participen en las mismas actividades de aprendizaje que el resto del alumnado con o sin discapacidad. Esta estrategia conlleva todo un dispositivo pedagógico. En un primer lugar, la estrategia sería la personalización de la enseñanza, que implica adecuar lo que se enseña para los estudiantes, como se expuso anteriormente los estudiantes no son todos iguales, tienen diferentes ritmos de aprendizaje. En segundo lugar, la autonomía de los alumnos y alumnas, se refiere a que cuanto más se cuente con alumnos autónomos a la hora de aprender, se cuenta con más tiempo para dedicarles a los alumnos que no lo son. Y por último, el tercer lugar la estructuración cooperativa de aprendizaje, se estructura la clase de una manera en la que el maestro o maestra no sea el único que enseñe sino que también se pueda trabajar en pequeños equipos de trabajo cooperativo, en el cual los alumnos sean capaces de aprender mutuamente, cooperen y se ayuden.

1.5 ACCESIBILIDAD

Por otro, se cree pertinente hablar de la **accesibilidad** y la accesibilidad que brindan los centros educativos para los niños y niñas en situación de discapacidad, ya que son barreras que impiden o imposibilitan una verdadera participación de todos y todas.

Según Meresman (2013) hablar de accesibilidad es aludir al medio físico, es la condición esencial para que se de manera óptima y plenamente la inclusión. Cabe señalar que, en nuestro país en materia de accesibilidad han iniciado grandes esfuerzos para remover las barreras arquitectónicas, las construcciones en los espacios públicos, transportes urbanos, bajo los niveles

de accesibilidad que exige la Convención de los Derechos de las Persona con Discapacidad.

En cuanto a la accesibilidad física, se puede establecer que tanto en las escuelas como en los liceos la accesibilidad ha sido un tema abordado desde algunos años, ya que se reconoce las dificultades que existen. Actualmente todas las construcciones iniciadas desde la ANEP, respetan la norma de accesibilidad vigente desde el 2002, esto incluye la construcción de rampas y elevadores. Todas las escuelas deben de ofrecer espacios accesibles y adecuadas en la planta baja para que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y no tengan la necesidad de subir, *“Esto incluye al menos un aula, y los espacios colectivos: comedor, administración, servicios, patio, cancha deportiva. Estos estándares se aplican a todos los grados educativos desde el inicial escuelas comunes, excepto la de tiempo completo”*. (Meresman; 2013: 29).

Por otro lado, según Donato (2014) en la publicación *“Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos”* en colaboración con UNICEF, manifiesta que si bien el concepto de accesibilidad se limita a cuestiones físicas y arquitectónicas, el concepto es mucho más amplio e implica otras dimensiones la accesibilidad. Por un lado, encontramos la accesibilidad actitudinal, la cual refiere a quedar libre de estigmas y discriminación en general; la accesibilidad comunicacional es la que se da sin barreras en la comunicación tanto interpersonal, digital y la escrita; la accesibilidad Instrumental implica la no existencia de barreras en el aprendizaje en el ocio y el trabajo; accesibilidad metodológica referida a la accesibilidad en los métodos de estudio, participación y acceso a bienes culturales y comunitarios; accesibilidad pragmática son las barreras que resultan de políticas públicas en general y estatutos; por último la accesibilidad tecnológica que en realidad transnervaliza a todas no es una accesibilidad específica.

1.6 MARCO NORMATIVO. Ley N° 18.651 “*Protección Integral de personas con discapacidad*”

En función, a lo desarrollado anteriormente haremos referencia a la normativa, creada por el Estado Uruguayo la Ley 18.651 que protege a las personas en situación de discapacidad y que fue aprobada en febrero del 2010.

En el Uruguay el 7 de setiembre del 2004, fue aprobado por la Ley 17.823 el Código de la Niñez y la Adolescencia, en donde se conjugan los principios de la Constitución de la Republica y la Convención sobre los Derechos del Niño. Se encuentra un artículo referido específicamente a niños y adolescentes con discapacidad, en el **Artículo 10**: *“Todo niño y adolescente, con capacidad diferente psíquica, física o sensorial, tiene derecho a vivir en condiciones que aseguren su participación social a través del acceso efectivo especialmente a la educación, cultura y trabajo. Este derecho se protegerá cualquiera sea la edad de la persona.”*

De acuerdo a los aportes de Meresman (2013) la Convención de las Personas con Discapacidad fue aprobada por el Parlamento uruguayo por Ley 18. 418 en noviembre del 2008. Siendo el primer tratado a nivel internacional que se establece en el siglo XXI. Por un lado, se expresa la experiencia de las Naciones Unidas en el campo de la discapacidad y por otro lado, es el resultado de un consenso obtenido entre la sociedad civil internacional, las organizaciones y redes de personas con discapacidad que lograron un grado de participación. Lo que propone la Convención son políticas nacionales e internacionales sobre discapacidad, bajo dos principios de acción, principio referido a la persona, es decir el empoderamiento, la inclusión, su productividad y su integración. En cuanto al segundo principio, es el referido al sistema, como el acceso de apoyo y servicios, coordinación, colaboración y responsabilidad.

En Uruguay el 26 de octubre de 1989 se promulgo la Ley N°16.095, la cual marco un hito en el la temática de discapacidad. Luego de 20 años de su sanción se vio sujeta a revisión, discusión para la realización de nuevas

modificaciones *“Esta ley plantea tres aspectos importantes en lo que tiene que ver con la protección de derechos, como son modificaciones arquitectónicas en edificios y espacios públicos, incentivos para promover el trabajo entre los discapacitados, y la implementación de nuevos programas de apoyo al desarrollo independiente de las personas con discapacidades severas”*³

Con la entrada en vigencia de la Ley 18.651 de *Protección Integral de Personas con discapacidad*, el 19 de febrero del 2010. Ambas normativas proponen una serie de cambios y medidas para lograr la igualdad de oportunidades: en la accesibilidad a la cultura, la información y la comunicación; accesibilidad al entorno físico y al transporte; educación e inclusión escolar; capacitación e inserción laboral y el reconocimiento de la lengua de seña. (Meresman, 2013).

Para ello, creemos oportuno citar el artículo 34 de la Ley 16.095 promulgada en 1989 y el artículo 40 de la Ley 18.651 promulgada en el 2010:

Artículo 34 de la Ley 16.095/ 1989⁴

“Los discapacitados deberán integrarse con los no discapacitados en los cursos curriculares, desde la educación preescolar en adelante, siempre que esta integración les sea beneficiosa en todos los aspectos. Si fuera necesario se les brindará enseñanza especial complementaria en establecimientos de enseñanza común, con los apoyos y complementos adecuados. en aquellos casos en que el tipo o grado de la discapacidad lo requiera, la enseñanza se impartirá en centros educativos especiales, por maestros especializados en la materia. Los programas se adaptarán a la situación particular de los discapacitados”

³<http://www.luzverde.com.uy/la-ley-finalmente-se-aprobo/>

⁴<http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/16095-1989>

Artículo 40 de la Ley 18.651/ 2010⁵

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

Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios.

Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.”

Si continuamos con el autor, la Ley 18.651 crea la **Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad**⁶. Esta Comisión se encuentra integrada por delegados de diversos organismos públicos, y representantes de organizaciones de la sociedad civil, la misma se encuentra integrada al Mides. El país, cuenta con Ley General de Educación 18.437, la cual protege el derecho a la educación en la diversidad y a la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Artículo 8º:*“(De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.”⁷*

⁵<http://www.impo.com.uy/bases/decretos/79-2014>

⁶<http://www.cnhd.org/>

⁷ <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8426921.htm>

BREVE CARACTERIZACIÓN DE CIUDAD DEL PLATA

2.1 Presentación de Ciudad del Plata

Ciudad del Plata se ubica en Uruguay, en la zona sur del departamento de San José, y lindera con el departamento de Montevideo. Sus límites geográficos son el Río Santa Lucía, el Río de la Plata y el kilómetro 35 de la Ruta Nacional n°1 Brigadier General Manuel Oribe.⁸

El estudio se concentrara en esta ciudad que se conformó a partir de la urbanización significativa a causa de la falta de “casa habitación” y los altos alquileres de la época en la zona capitalina, lo que obligo a muchas familias a abandonar Montevideo y establecerse en las rutas principales de acceso a la ciudad, en lugares de fácil traslado a las zonas de trabajo y por un costo mínimo, generándose de esta manera la formación de asentamientos definitivos y la reproducción social de los mismos. Las causas del crecimiento poblacional se relacionan con tendencias económicas y de inserción al mercado laboral, marcada en un principio por la “casas habitación”, luego por la migración campo-ciudad, y por último la instalación de industrias. (Fontes, Hector; 2011).

El proceso migratorio campo-ciudad conforma uno de los rasgos característicos del Uruguay, y se presentó agudamente en las últimas décadas del siglo XX: *“este proceso se realizó mediatamente, vale decir a través de los pueblos o ciudades del interior _ sólo fue directo a Montevideo en su zona de influencia_ en especial para la mujer que se sintió atraída (oferta de empleo mediante) por el núcleo urbano”*. (García, 1970: 26)

A principios de la década del 80, un factor que determino del crecimiento de la población en las regiones metropolitana, fue las instalaciones de industrias. Los nuevos habitantes se caracterizaban por una condición modesta. Esto genero que los individuos ya no se trasladaran a Montevideo por motivos laborales sino que se establecieran en la zona. Estas zonas fue llamada “Rincón de la

⁸ <http://www.ciudaddelplata.org/portal/la-ciudad>

Bolsa”, que hasta el año 2006 la zona era un conjunto de 19 fraccionamientos independientes.

El 25 de octubre de 2006, con la aprobación de la Ley nº 18052, la zona fue declarada ciudad y denominada "Ciudad del Plata", por lo cual los fraccionamientos pasan a ser barrios de la Ciudad.

Por otro lado, Ciudad del Plata, como espacio geográfico, se caracteriza por sus condiciones naturales muy favorables para el surgimiento de balnearios y zonas turística; Playa Pascual en una de ellas.

Actualmente Ciudad del Plata pertenece al área metropolitana, que en los últimos años ha tenido un aumento significativo de la población. Consideramos que la particularidad de Ciudad del Plata radica en que se caracteriza por ser una zona que asume contrastes sociales, en cuanto a infraestructura, situación económica y estructura social. Estas heterogeneidades se visualizan en las distinciones presentes en los barrios.

2.2 Características de la población

Es posible destacar que Ciudad del Plata pertenece a un área metropolitana, encontrándonos con un aumento significativo de la población, donde a través de diferentes documentos podemos observar que en éstas predominan dificultades económicas, tendenciosas a situaciones de vulnerabilidad social, destacando a familias que provienen tanto de sectores populares como de clases bajas.

A continuación se presenta el siguiente cuadro, que da cuenta de la cantidad de población del Departamento de San José, con respecto al rango etario, de acuerdo a los datos proporcionados por el censo correspondiente al año 2011, realizado por el INE.

Cantidad de hombres y mujeres según grupo de edad de San José.³⁹

	Hombres	Mujeres	Total
--	---------	---------	-------

³⁹Marsiglia, Javier.: 2012; 6.

0 a 3 años	3.026	2.911	5.937
4 a 13 años	8.343	8.086	16.429
14 a 18 años	4.558	4.393	8.951
19 a 24 años	4.818	4.416	9.234
25 a 29 años	3.920	3.567	7.487
30 a 45 años	12.071	11.453	23.524
46 a 64 años	11.072	11.260	22.332
65 a 74 años	3.657	4.211	7.868
75 a 79 años	1.227	1.716	2.943
Más de 80 años	1.301	2.298	3.599
Total	53.998	54.311	108.304

Por otro lado, a continuación mostramos otro cuadro producto del estudio de Javier Marsiglia (2012) con respecto a los trabajos realizados por el INE en el censo del año 2011; en lo que respecta a la población de los principales centro urbanos correspondientes al Departamento de San José.

Ciudad del Plata	Libertad	San José de Mayo
31.146	10.166	36.747

Fuente: Censo Nacional INE 2011.

En dicho cuadro podemos observar que Ciudad del Plata es el segundo centro urbano de mayor importancia, ya que posee un gran volumen de población - 31.146 - habitantes con respecto al Departamento, donde le sigue San José de Mayo que es la capital Departamental con 36.747 habitantes. Si comparamos las siguientes cifras con estos dos centros urbanos que hemos venido mencionando, la capital Departamental tiene a su favor 5.601 habitantes con respecto a Ciudad del Plata. Mientras tanto encontramos a la tercera población urbana dentro del cuadro, siendo Libertad con 10.166 habitantes, pudiendo notar que tiene una gran diferencia en cuanto a la población que posee, tanto con Ciudad Del Plata y San José de Mayo.

La conclusión de este cuadro, nos muestra la variación de habitantes en cada población, ya sea en ciudad de Libertad, encontrándose bastante reducida en comparación a la de los otros dos centros urbanos del Departamento. En

cuanto al volumen de población de San José de Mayo y Ciudad del Plata no varían mucho en sus cifras, encontrándonos que en esta última hay un crecimiento de población, si la comparamos con la Capital Departamental.

Por otro lado, Marsiglia (2012) en otro cuadro anterior expone el crecimiento y la evolución de la población en la Ciudad del Plata, según los Censos Nacionales que se fueron realizando en los años 1963, 1975, 1985, 1996, 2004 y 2011. En lo que respecta al periodo transcurrido 1963-1975, da cuenta de una triplicación de la población pasando de 3.854 a 11.124 respectivamente. Sin embargo a partir de este último año (1975) hasta 1985 se nota una relativa disminución de la población alcanzando un valor de 13.512. Cabe mencionar que durante este periodo el país vivía los principales problemas de un proceso cívico militar instalado en el territorio nacional; por tanto el fenómeno migratorio se hizo presente en estos años, trayendo consigo la migración externa a otros países. Pero a partir del advenimiento de la democracia hasta el 2011 estos valores se multiplican alcanzando últimamente a ser 31.146 habitantes en Ciudad del Plata.

2.3. Centros educativos

Para este punto, haremos mención específicamente a los Centros educativos de primaria, porque es el eje de nuestra investigación. Las instituciones educativas presentes en el territorio cubren educación inicial, primaria y secundaria. Las instituciones educativas en su mayoría son públicas pero también existen centros educativos privados, pudiendo ser retomado para otros estudios o investigaciones, así como también la educación secundaria.

En cuanto a la educación primaria pública, encontramos diez Instituciones públicas de educación primaria entre comunes, especiales y de tiempo completo: Escuela N° 66 (integra el programa Aprender), Escuela N° 88 "Domingo Faustino Sarmiento", Escuela N° 89 "Juana de Ibarbourou", Escuela N° 96 (integra programa Aprender), Escuela N°101 "Dr. Carlos Núñez", Escuela 108 (Integra programa Aprender), Escuela N°118 de tiempo completo, Escuela N°117 "Japón", Escuela N°119 "Escuela para discapacidades diferentes" y Escuela N°121 de tiempo completo. (Marsiglia; 2012).

La Escuela N° 96 de Delta del Tigre, en el año 2012 contaba con 656 niñas y niños matriculados en dos turnos, con 26 maestras y maestros, siendo ésta la escuela de mayor alumnado, con respecto a las demás.

Dicha institución forma parte del Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.P.R.EN.D.E.R), el cual se aboca al trabajo con las escuelas más vulnerables en contexto crítico, existiendo 5 en todo el departamento, de las cuales tres son de Ciudad del Plata (Marsiglia:2012).

La Escuela de tiempo completo N°118 de Villa Olímpica, es la única en la zona, y recibe estudiantes de toda Ciudad del Plata. Cuenta con 415 niñas y niños de 4 a 12 años (datos 2012), y funciona desde octubre del 2006, brindando además de las actividades pedagógicas, un servicio de comedor con tres comidas diarias (Marsiglia: 2012).

A pesar de que todos los niveles educativos están cubiertos, uno de los problemas presentes es la falta de construcciones edilicias y la calidad de las prestaciones brindadas. En los últimos años Ciudad del Plata ha vivido un crecimiento poblacional que acarrea a una sobrepoblación en centros educativos.

2.4. Instituciones de Ciudad del Plata

En Ciudad del Plata podemos identificar una serie de actores, instituciones y organizaciones que son significativas para la población allí ubicada. Desde nuestra perspectiva conocer cada uno de ellos, es pertinente para la descripción del territorio y analizar la cobertura presente en la zona.

Encontramos la Junta Local Autónoma, El Municipio de Ciudad del Plata, La Agencia de Desarrollo. Dentro de la diversidad de las instituciones ubicadas en la zona, encontramos entes públicos como privados, así como una diferenciación en rubros; entre ellos identificamos algunas empresas e industrias y organismos u organizaciones con otro tipo de fines o pertenecientes al Estado. A continuación desarrollaremos y diferenciaremos las diversas instituciones y organizaciones presentes en Ciudad del Plata.

Dentro de los entes y organismos del estado, se encuentran las oficinas de UTE, OSE, ANTEL, que abastece a la población de servicios básicos para el desenvolvimiento de los individuos en su cotidiano. A su vez otra de las instituciones dependientes del Estado es el BPS que opera como unidad descentralizada de atención genérica. También localizamos, como representante del poder judicial el Juzgado de Paz y la Asesoría Pública; y por último se encuentra la oficina del INAU. También el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Ciudad del Plata, posee un Centro de Salud (ASSE) conocido como “el hospitalito”. Proporciona todos los servicios correspondientes al primer nivel, especialidades médicas y servicio de emergencia las 24 horas. De este Centro dependen tres policlínicas que corresponden a ASSE ubicadas en el Delta; en el Km. 26 y en el Km. 32 y dos policlínicas comunitarias, la del “fondo de Delta” y la de Penino. Se encuentra también una policlínica del adolescente, próximo al Centro de Salud pero con local independiente para favorecer la asistencia de los mismos, al sentirse en un espacio propio. (Marsiglia; 2012). Además cuenta con la presencia del sector mutual montevideano a través de siete policlínicas privadas: Sanatorio Asociación Médica de San José (AMSJ); CASMU; Medica Uruguay; Gremca; Círculo Católico; Hospital Evangélico; Policlínica – SOS. Para culminar la instancia de enunciación de instituciones presentes en la zona, la oficina territorial del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), dependiente de San José, funciona hace cuatro años, el cual nos parece pertinente el rol que ocupa en la localidad siendo un centro de referencia para la población.

El cometido principal del MIDES es actuar como un *“organismo rector de las políticas sociales tiene los cometidos de coordinación, articulación, seguimiento, supervisión y evaluación de los planes, programas y proyectos sociales en todo el territorio nacional; buscando la consolidación de una política social redistributiva de carácter progresivo poniendo énfasis en la distribución de la riqueza”*¹⁰; por tanto la oficina ubicada en el territorio de Ciudad del Plata

¹⁰www.mides.gub.uy

actúa en base a este cometido, desarrollándose en el ámbito social e implementando políticas sociales, dentro de los cuales encontramos: “Uruguay Trabaja”, “Cooperativas Sociales”, “Tarjeta Uruguay Social”, “Jóvenes en Red” y “Uruguay Crece Contigo”. También se encuentra recientemente en la Oficina Territorial, el Programa “Pronadis” “Programa Nacional de Discapacidad”.

En el territorio existe la presencia de Equipos Territoriales de Atención Familiar (ETAF) gestionada por organizaciones de la Sociedad Civil en convenio con Infamilia-MIDES y con INAU, orientada hacia un proceso de trabajo de proximidad con un subconjunto de familias que requieren de atención.

En el ámbito de la implementación de políticas públicas, es importante el rol desempeñado por el SOCAT (de Orientación Consulta y Articulación Territorial). Ciudad del Plata cuenta con dos SOCAT que funcionan en el marco del programa INFAMILIA del MIDES. Uno, lo ubicamos en Delta El Tigre, gestionado por la Asociación Civil “Instituto del Hombre” que a su vez implementa el programa “Aulas Comunitarias”. El segundo, lo ubicamos en el barrio Autódromo (Penino) el mismo es gestionado por la Asociación Civil “Gloria Maraboto” y funciona en la Policlínica Comunitaria Penino.

ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO

De acuerdo a lo observado y relevado, Ciudad del Plata se presenta con ciertas características a nivel territorial que producen ciertas incertidumbres por partes de las autoridades en las escuelas. En los últimos tiempos el aumento de la población ha sido significativo y con tendencia a seguir creciendo, esto viene acompañado a su vez, por la movilidad de las familias dentro del territorio o familias que deciden instalarse allí y construir sus viviendas, siendo una de las características históricas de la zona. Es Ciudad del Plata, un territorio que ha recibido a personas de varios lugares y que por diversos motivos- económicos, sociales, laborales- deciden instalarse ahí, y esto lleva a que la población muchas veces sea muy nómada y en algunos abordajes familiares, este hecho se torna una dificultad para hacer efectivo los derechos de los sujetos, tal como sucede con el derecho a la educación. En algunas situaciones los niños dejan de asistir a las escuelas comunes, y las autoridades no logran localizar a las familias para indagar las causas que los llevan a tomar esa decisión. Existen altos índices de deserción estudiantil ya desde primaria, por lo cual uno de las primeras líneas de acción y objetivos por parte de la ANEP, es trabajar para disminuir el índice de deserción en las escuelas.

Cabe recordar que se está hablando de una localidad, que según la información recabada en el Censo del 2011, Ciudad del Plata se consolida como el segundo centro más poblado dentro del departamento con 31.146 habitantes y la capital departamental, con 36.747 habitantes, siendo la diferencia relativamente poca.

En cuanto a la realidad de los habitantes se presenta cualitativamente muy heterogéneo, existen estratos en vulnerabilidad social muy grandes, que se encuentran dispersos en toda la ciudad, acentuándose en las escuelas es ahí donde se refleja la diversidad y las diferentes formas de inclusión que hacen las escuelas, a través del acceso, la participación, enfatizando en aquellos sujetos que se encuentran en situaciones más vulnerables y con riesgos de ser excluidos.

La zona, anteriormente estaba conformada por 19 fraccionamientos en su territorio: Autódromo Nacional, Playa Pascual, San Fernando, Delta El Tigre, Parque Postel, Playa Penino, Villa Olímpica, Monte Grande, Santa Victoria, Santa Elena, entre otros, pero luego que la zona fue declarada ciudad y denominada "Ciudad del Plata", los fraccionamientos pasan a ser barrios de la Ciudad.

Las escuelas comunes públicas de Ciudad del Plata, se encuentran distribuidas por todos los barrios de la ciudad y dentro de las nueve escuelas comunes públicas, encontramos escuelas con régimen de tiempo completo ubicadas en los contextos más vulnerables de la zona como lo son Delta del Tigre y Playa Pascual, y las escuelas con el régimen de horario común distribuidas en el resto del territorio.¹¹ A su vez, se encuentra en la zona, la única Escuela Especial la N°119. Esta escuela es la única en el territorio, que recibe a todos los niños en situación de discapacidad que viven ahí. Nuestro sistema educativo ha implementado la creación de las escuelas especiales con el fin de asegurar el derecho a la educación a través de variedades en programas y propuestas para aquellos niños, niñas y adolescentes con diversas discapacidades. Si nos concentramos en las escuelas comunes de Ciudad del Plata, se pudo detectar que muchos de esos niños y niñas que actualmente concurren a las escuelas especiales se encuentran también insertos en las escuelas comunes públicas de la zona, la denominada "matriculada compartida", concurren a los dos centros educativos algunos días en la semana. Por otro lado, hay niños que solo concurren a las escuelas comunes.

Esto alude al cambio en el paradigma educativo, en el cual se fundamenta en el derecho a la educación un derecho para todos y todas. Este nuevo paradigma es la denominada *educación inclusiva*. Este establece que los niños y niñas en situación de discapacidad puedan ingresar a las escuelas comunes independientemente de su condición social, personal y que pueden aprender junto a sus compañeros. El estado uruguayo, en el año 2006, aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad que luego lo ratifica en la Ley 18.418 en el año 2008, en donde se reconoce el derecho a la

¹¹ Ver anexo, mapa de Ciudad del Plata con las escuelas distribuidas en el territorio.

educación, como derecho humano y el Estado tiene que actuar como garante del mismo, sobre todo en grupos más vulnerables, para que puedan gozar del pleno derecho y tener todas las posibilidades como sujeto de derecho. Este derecho es consagrado a su vez en la Ley 18.651 *“Protección Integral de personas con discapacidad”*,¹² en el capítulo VII, donde se efectúa que los centros deben de brindar flexibilidad en lo curricular, para que sea efectiva la educación inclusiva. Los docentes tienen que desplegar diferentes estrategias de trabajo, adecuando las propuestas, donde el contenido sea el mismo pero las propuestas y las evaluaciones sean diferentes de acuerdo a la necesidad de cada niño o niña. Esto tiene que ver con que ya no se admite una única propuesta, partiendo de la base de que los grupos no son homogéneos, sino que ahora es concebido el grupo como heterogéneo. Las diferencias o la diversidad, es inherente al individuo, se da por diferentes motivos, social, cultural, y es en esos grupos y específicamente en las aulas, donde la diversidad es latente y se traduce través de los diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes capacidades que tienen los niños, y es en lo que nos convierte y nos hace sujetos únicos e irremplazables.

El desafío actual está colocado en poder llegar a cada uno de los niños y niñas respetando la individualidad, los ritmos de aprendizaje, las capacidades individuales, esto generaría una inclusión educativa más efectiva. Frente a esa heterogeneidad es donde se encuentra el gran desafío de los docentes en sus prácticas cotidianas dentro del aula. Es ahí, donde se manifiestan las diferentes singularidades que pueden existir en esta localidad.

Si no se logra una estrategia de trabajo de acuerdo a la que el niño pueda conquistar, esta situación lo que produce es la *“exclusión- excluyente”*, definida y explicada en el marco teórico, si bien se amplía el acceso a la educación, es decir los niños son incluidos en las escuelas comunes, pero las condiciones en las que se ofrece y se garantiza el derecho es un contexto desfavorable y contraproducente para esos grupos minoritarios y se transforma en la denominada *“universalización sin derechos”*. Esto forma parte, de las condiciones en las que se ven sujetos los actores de la educación en el

¹² Ver anexo, Fragmento de la Ley 18.651, capítulo VII.

cotidiano, siendo un desafío en las practicas docentes, brindar el derecho pero bajo qué circunstancias y bajo que recursos.

Uno de los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación, es en relación a la accesibilidad física que presentan las escuelas comunes de Ciudad del Plata para los niños, niñas en situación de discapacidad. En cuanto, a esto, nos encontramos con grandes barreras arquitectónicas, traducidas en escaleras, y escalones tanto de acceso a salones como al ingreso al centro educativo en otros. Es el niño o niña, él que debe adaptarse a los recursos que cuentan las escuelas comunes, para poder acceder a ese derecho, a su vez tampoco existen bancos ni mesas especiales en las aulas, son las mesas y sillas comunes para todos los niños y niñas. Desde el punto de vista arquitectónico, podemos percibir la primera desventaja para acceder en condiciones óptimas a la inclusión.

Existen dos escuelas relativamente nuevas en Ciudad del Plata, ambas son edificios de dos plantas y con una amplia infraestructura, y solo una de ellas, cuenta con un rampa de acceso, mientras que el salón multifuncional donde se realizan diversas actividades se encuentra en la segunda planta. Esto nos pauta, que si bien se reconoce la diversidad por eso la construcción de la rampa no se contempla la necesidad de ese niño desde otros aspectos primordiales para la convivencia como lo es compartir un espacio común entre todos los sujetos. Las nuevas edificaciones se encuentran en el marco del reglamento vigente desde el 2002 de la ANEP. Si bien, no se está garantizando efectivamente por medio de lo arquitectónico, de acuerdo a lo manifestado por las directoras de las escuelas comunes en función de los recursos que cuentan en la institución, intentan garantizar la inclusión lo más eficiente para los niños que ingresan a la Institución en situación de discapacidad, intentando hacer su estadía lo más a gusto posible, teniendo presente las falencias con las que cuentan. Por otro lado, se encuentran frente a la decisión del niño o niña como ser autónomo de si utilizar o no por ejemplo el baño de acceso, ya que deciden utilizan el baño que “usan todos” y no ser diferente al resto.

Algunas escuelas cuentan con maestras de apoyo, que desde su rol intenta reforzar los conocimientos. Sin embargo, este recurso es escaso, ya que no

todas las escuelas cuentan con maestras de apoyo de forma permanente en la institución, sino que concurren dos o tres veces por semana, algunas horas no siendo suficiente para satisfacer la demanda de los centros. Otro aspecto, que cabe señalar es que, no son maestras de apoyo especializadas en discapacidad, por lo cual a la hora de desempeñar su rol frente a diversas realidades se encuentran frente a un gran desafío en la práctica, ya que no saben cómo actuar, o como llegar a lo que el niño realmente necesita, y por lo tanto no habilita al desarrollo pleno de sus habilidades. En el caso de los niños con baja visión, se tienen que proporcionar por parte del docente y la Institución mecanismos para que pueda ver las propuestas de los docentes, lo mejor posible, adecuando la letra del texto, la utilización de otros instrumentos como la lupa, las ceibales de la Política del Plan Ceibal, los bastones, se tiene que enfatizar el uso de la tecnología al servicio de la diversidad. Otro mecanismo que proporciona el estado para que la inclusión se de forma efectiva, es la otorgación de los Asistentes Personales, muchos de los niños que concurren a los centros educativos concurren con acompañante terapéutico siendo una de las líneas de acción de PRONADIS, quien trabajan en la formación y capacitación de estos individuos, y donde las escuelas deben de permitir su ingreso junto al alumno ya que se encuentra contemplado desde la normativa 18.651 *“Protección Integral”*. Este recurso humano, le proporciona al docente mayor seguridad con el niño incluido en relación su cuidado.

Otro recurso humano es el rol de las maestras itinerantes, ellas les proporcionan herramientas a los docentes para trabajar con los niños incluidos, y elaboran diagnósticos psico pedagógico y también guían a las familias en todo este proceso. Son únicamente dos maestras para abordar a todas las escuelas comunes públicas de Ciudad del Plata

Igualmente, se sigue enfatizando el rol que desempeñan las escuelas especiales en los sistemas educativos de nuestro país, ya que hay una mirada rehabilitadora del sujeto, ya que los recursos con lo que cuenta el sistema educativo no es “suficiente” para abordar todas las situaciones. De las escuelas visitadas, podemos decir que hay una diversidad de niños incluidos, con diversas patologías, tales como parálisis cerebral severa y moderadas, síndrome de down, niños con baja visión, el trastorno espectro autista desde

diversos grados, severos y no tan severos, niños con dificultades de aprendizaje. A través de estos diagnósticos médicos y las preguntas en las entrevistas, se puede establecer como cobra relevancia el modelo médico sobre el modelo social, como es relevante la mirada de los especialistas y técnicos correspondientes a los tratamientos, en el caso de los niños incluidos, con determinadas patologías donde se requiere de atención médica o un tratamiento específico que permita una mejor calidad de vida.

Sin embargo, desde la inclusión educativa, se busca asegurar el derecho pero respetando la propia identidad del sujeto, independiente de su condición, económica, social o características física. Ya que la dificultad o la limitación no se encuentra en el sujeto sino en el sistema y en las escuelas. Es decir, en las barreras que el medio, coloque en ese trayecto educativo, como bien se señaló, desde la accesibilidad física por ejemplo. Tal como es sostenido en el modelo social, la discapacidad no es un concepto biológico, sino que es una construcción social, fundada en la concepción de los parámetros de “normalidad” y “anormalidad”. La normalidad asociada al cuerpo normal, a lo eficiente, fundada en las relaciones de una sociedad capitalista, frente aquellos cuerpos eficientes y competentes para el sistema productivo, mientras que “anormal”, sostenida por la concepción de cuerpo imperfecto. En las escuelas, estas concepciones se traducen en el cuerpo, reforzado por el etiquetamiento producido por los diagnósticos médicos, en donde se evalúa desde lo intelectual, lo psíquico, de los alumnos incluidos, lo que ellos puedan rendir y lo que no y si cumple con el modelo del sistema educativo dominante de la sociedad cuando esto no se da, se corre el riesgo de ser excluido de la esfera social, y es ahí donde el estado responde, con la creación de la normativa, actuando frente a estas “diferencias”, y posición de desventajas para poder garantizar el derecho a la educación, como derecho humano fundamental.

Artículo 39: “El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos

necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.”

Artículo 40: “La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad,

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

Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios.

Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.”

Es el Estado el que interviene no solo para garantizar el derecho sino para realizar transformaciones culturales, sociales, en donde tienen de trasfondo eliminar la desigualdad social, intentando proporcionar a todos las mismas oportunidades. En cuanto a esto, las escuelas no solo tienen que facilitar el acceso a la educación, sino incluir a la diversidad, siendo este uno de los grandes desafíos de las escuelas comunes, asegurar el derecho independientemente de sus características biológicas, en este caso. Es la educación la que brinda ese medio para convivir y aprender nuevas formas de convivencia basadas en relaciones democráticas.

En cuanto a la mirada de los actores que llevan adelante la inclusión, se pudo percibir diferentes posturas por parte de los docentes y la dirección. Si bien la mayoría, está a favor de la inclusión desde el punto de vista del niño, desde la socialización y lo que genera con sus pares y su entorno. Es la inclusión contemplada desde el punto de vista del niño pero no desde el docente. En la mayoría de las entrevistas, se manifiesta la falta de recursos humanos, falta de maestras de apoyo especializadas en las escuelas, la falta de capacitación y de

formación del docente para recibir a los niños incluidos. A su vez, se encuentran con clases muy numerosas, en donde la atención que se le puede brindar a ese niño incluido, en muchos casos es ineficiente. Esto genera en el docente, muchas emociones tanto positivas, como negativas incertidumbres, miedos, frustraciones e inclusive resistencia. Cabe señalar la voluntad y la disponibilidad a la hora de pensar estrategias, buscar alternativas, buscar recursos extra institucionales.

REFLEXIONES FINALES

La presente investigación, tuvo como finalidad realizar una aproximación al proceso de inclusión educativa de los niños y niñas en situación de discapacidad que atraviesan hoy en día las escuelas comunes públicas de Ciudad del Plata, en el marco de la Ley 18.651.

Si bien es un tema relativamente reciente en nuestro país, podemos decir que Uruguay, está apostando y se ha comprometido a seguir el camino hacia una sociedad más inclusiva, mediante la aprobación leyes y la firma de tratados internacionales donde reivindica los derechos de los sujetos en situación de discapacidad. Desde el Estado no solo se debe de garantizar el derecho facilitando el acceso sino brindar los mecanismos de accesibilidad física y comunicacional mediante inversiones para que sea efectiva la inclusión educativa y trascender el discurso. Es en las escuelas, donde se ven reflejadas todas las heterogeneidades, y la diversidad y sigue siendo la educación el medio para generar relaciones sociales basadas en el respeto, la tolerancia, la solidaridad, fundada en la diversidad que es lo que nos hace ser seres únicos y especiales en la sociedad.

Se puede establecer, que se está ante un gran desafío en las prácticas diarias por parte de los docentes en cada institución visitada ya que se enfrentan a diversas realidades y las herramientas no son suficientes para abordarlas. Existen carencias en relación a la infraestructura física, formación docente, recursos humanos, que dificulta sostener realmente un proceso de inclusión y por lo tanto, impide garantizar el desarrollo pleno de las habilidades de cada sujeto. Otro desafío, latente es lograr trascender el etiquetamiento médico, de cada uno de los niños incluidos para dar lugar a la persona, como ciudadano, con sujeto de derechos y obligaciones. Esto implica un proceso de aprendizaje como personas que se da recíprocamente, del docente hacia el alumno y el alumno hacia el docente.

Por eso, es pertinente poder pensar la inclusión educativa en conjunto con el colectivo de la educación, con todos los actores que la involucran y la implementan, con los docentes, empoderarlos y comprometerlos en su rol

como agente de cambio, y donde los organismos inviertan económicamente, hacia ese camino que ya ha iniciado nuestro país para que sea sostenido en condiciones óptimas. Se tiene que lograr apoyar y acompañar a los docentes en este proceso de transformación hacia una educación inclusiva para nutrirse de buenas experiencias.

Por otro lado, es relevante lograr fortalecer las instituciones educativas, en cuanto a lo intra institucional, es decir el trabajo en red con los organismos de la comunidad, para elaborar estrategias en conjunto en pos del sujeto de derecho.

Esta investigación fue realizada en las escuelas comunes de Ciudad del Plata, pero teniendo presente que en el territorio hay una única escuela especial, una posible línea a profundizar en otras investigaciones es en cómo se transita la inclusión en este centro, ¿cómo se recibe a los niños y niñas en situación de discapacidad? ¿Cómo se percibe esta realidad desde las escuelas especiales? ¿Se destinan los recursos adecuados en las escuelas especiales? ¿Hay mayor preparación y mayor compromiso de los docentes? Esto es relevante a la hora de conocer la realidad desde su totalidad y desde otra perspectiva ya que en este trabajo se enfocó solo en un aspecto de la inclusión educativa.

Por otro lado, nuestra investigación solo tomo como objeto de estudio a las escuelas comunes, por lo cual sería pertinente indagar en las diferentes trayectorias educativas en secundaria, de los niños y niñas que hoy en día tienen perfiles de egreso a secundaria.

Otro aspecto que no es profundizado en esta investigación pero que cumple un rol fundamental en el proceso de inclusión, es la familia, la familia como primer agente socializante para el individuo. Por lo cual se cree pertinente profundizar sobre el rol de las familias en el proceso de inclusión y lo que sucede cuando la situación de discapacidad se da en contextos muy vulnerables.

A modo de conclusión, es oportuno señalar otro gran desafío que enfrenta actualmente nuestro sistema educativo, en cuanto a poder abordar y contemplar verdaderamente la diversidad. Es decir, brindarles un contexto eficiente y condiciones favorables para el aprendizaje, a todos los niños, con sus capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje en donde seguramente en

algunas situaciones se requiera mayor atención y es ahí donde el estado debe de actuar para brindarle una educación de calidad y no vulnerar el derecho.

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre Rosario y Ferrari (2014) “La construcción del sistema de cuidados en el Uruguay. En busca de consensos para una protección social más igualitaria”. CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 192. Páginas 5-7; 32, 33,51. Disponible en www.cepal.org
- Althusen, Louis (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Angelino, M.A. y Rosato, A. (Coords.) (2004): Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires, Noveduc.
- Baraibar, Ximena (2005): “Algunos aportes para la discusión sobre exclusión social”. En Temas de Trabajo Social. FCS. Montevideo
- Batthyany, Karina y Cabrera, M. (Coords.) (2011) “Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial”. FCS. Universidad de la Republica. Uruguay
- Blanco, Rosa (2007) “Educación para todos: Un asunto de Derechos Humanos. UNESCO, Santiago de Chile.
- Blanco, Rosa (2011): “Educación especial e inclusión educativa estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas”. UNESCO, Santiago de Chile.
- Código de la Niñez y la Adolescencia.
- Donato, Romina (2014): “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina”. UNICEF, Argentina.

- Foucault, M. (1998). Los anormales. Fondo de Cultura Económica: México.
- Fontes, Omar (2011) “Junco y totora de Ciudad del Plata. Estudio de caso de la cooperativa social bañado del Tigre”. Tesis de Grado Licenciatura en Trabajo Social. UDELAR Uruguay.
- Fraser, Nancy (2000): Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento.
- Fraser, Nancy (2008) La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación.
- Kósik, Karel, (1963): Dialéctica de lo concreto. Editorial Grijalbo S.A. pp 5 – 52, Argentina. ISBN 963-419-099-9.
- Le Breton David (2002) “Antropología del cuerpo y modernidad”. Bs. As
- Ley 18.651 “Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad”.
- Ley General de Educación N° 18.437. Diciembre, 2008 MEC.
- Luzardo, Patricia Sociales (2010) “Una mirada hacía las políticas sobre discapacidad en la ciudad de Florida”. Tesis de Grado Licenciatura en Trabajo Social. UDELAR Uruguay.
- Mancebo, Ma. Esther; Fernández Tabaré “Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?”. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- Mancebo, Ma. E.-Carneiro, F. (2014). “Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿el regreso al "universalismo estratificado"? En VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas.

Santa María: Universidad Federal de Santa María. ISBN 97885 61128 326

- Marsiglia Javier (2012) “Informe sobre la problemática social y el desarrollo local”. Plan local de ordenamiento territorial y desarrollo sostenible de Ciudad del Plata y su área de influencia departamento de San José, República Oriental del Uruguay.
- Meresman, Sergio (2013): “La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay”. La oportunidad de la Inclusión”. UNICEF, iiDi, Montevideo, Uruguay
- Oxman, C. (1998) “La entrevista de investigación en ciencias sociales”. Editorial EUDEBA.
- Pontes, Reinaldo (2003): Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social. En Servicio Social Crítico: Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional. Cortez Editora, Sao Paulo.
- Scribano, A. (2007). Mapeando interiores. Cuerpo, conflicto y sensaciones. CEA-CONICET-Universidad Nacional de Córdoba. Jorge Sarmiento Editor: Córdoba.
- Uruguay y la Convención sobre derechos de las personas con discapacidad. Texto completo + Primer informe país. Montevideo, Mides.
- Valles, M. (1997) “Técnicas de observación y participación: de la observación participante a la investigación acción participativa”. En “Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional”. Síntesis Sociología.

- Vallejos, Indiana (2010) Conferencia- Debate “Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas”. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de Entre Ríos.

Fuentes Documentales Primarias

Parcial teórico- práctico de Proyectos Integral Trabajo y Cuestión Agraria “*Caracterización y análisis de los rasgos más sobresalientes de la realidad del territorio de referencia. Ciudad del Plata*” (2013). Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.

Paginas consultadas

El País digital. [Internet] Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/informacion/segregan-escolares-discapacitados.html>[consulta: el 20 de marzo del 2016].

http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18651&Ancho_r[Internet]. [Consulta: 20 de marzo del 2016].

Convención de las personas con discapacidad. [Internet] Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [consulta: 10 de mayo del 2016].

Ministerio de Desarrollo Social. [Internet]. Disponible en <http://www.mides.gub.uy/> [consulta: 2 de junio del 2016].

Instituto Nacional de Estadística. [Internet]. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/>[consulta: 2 de junio del 2016].

Educación Inclusiva. [Internet]. Disponible en:
<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.l.8.htm> [consulta: 2 de junio del 2016].

IMPO. Centro de información Oficial. [Internet]
<https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
[consulta: 15 de setiembre del 2016].

Uruguay y la Convención sobre derechos de las personas con discapacidad. Texto completo + Primer informe país. Montevideo, Mides.
[Internet] Disponible en:
http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf [consulta: 16 de setiembre del 2016].

Inclusión educativa y política ANEP 2011. [Internet] Disponible en:
<http://www.bing.com/search?q=sobre+la+inclusion+educativa+anep+2011&go=Buscar&gs=ds&form=QBRE> [consulta: 22 de setiembre del 2016].

