

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

## **¿UDELAR INCLUSIVA?**

Una mirada desde el cotidiano de los y las  
estudiantes en situación de discapacidad de la  
Universidad de la República

**Natalí Pérez Brink**  
Tutora: María Noel Míguez

**2017**

*¿UdelaR inclusiva? Una mirada desde el cotidiano de los y las estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de la República.*

### **Índice:**

Introducción.....	Pág.3
<b>Capítulo 1:</b> Marcos normativos en torno a la discapacidad y la educación en Uruguay.....	Pág.7
1.1 El Modelo Social y la situación de discapacidad.....	Pág.7
1.2 El marco normativo internacional, en materia de discapacidad y educación.....	Pág.10
1.3 El marco normativo nacional, en materia de discapacidad y educación.....	Pág.14
<b>Capítulo 2:</b> Las Formas de educar.....	Pág.23
2.1 Segregación, Integración, el camino hacia la inclusión educativa.....	Pág.24
<b>Capítulo 3:</b> “La cotidianeidad de los y las estudiantes en situación de discapacidad en la UdelaR”.....	Pág.34
3.1 Vida cotidiana en la Facultad.....	Pág.35
3.2 ¿Qué siento cuando estudio? Desde las emociones y percepciones de los y las estudiantes en situación de discapacidad.....	Pág.36
3.3 El campo de lo posible y las barreas cotidianas.....	Pág.38
3.4 ¿UdelaR Inclusiva?.....	Pág.45
<b>Reflexiones Finales</b> .....	Pág.47
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	Pág.51
Fuentes Documentales.....	Pág.54

## Introducción

El presente documento representa la monografía final de grado exigida para dar por finalizada la actividad académica de la Licenciatura en Trabajo social, Plan 2009, la cual se inscribe en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (UdelaR).

Este trabajo titulado “¿UdelaR inclusiva? Una mirada desde el cotidiano de los y las estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de la República” tiene como tema de interés la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en la UdelaR, específicamente en las barreras que encuentran estos para llevar adelante su proceso de aprendizaje.

Este tema surge a partir de participar de varias actividades académicas e indagar en la temática de la discapacidad. De las cuales surgía reiteradamente la falta de homogeneidad en los criterios para generar procesos de inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad.

En cuanto a una motivación más personal, la estudiante se planteó una temática que sea dentro del área de discapacidad, dado que la misma realizó la práctica pre-profesional dentro del Proyecto Integral “Cuidados Humanos, Derechos e Inclusión Social”, incluyendo la Escuela Especial 236 y en el centro de Rehabilitación Casa de Gardel. En estos centros se hicieron visibles problemáticas tales como la accesibilidad, el egreso escolar de los niños y niñas de la escuela, entre otros.

Por esto se propone entender esta problemática en el resto de las facultades, a la hora de formar profesionales. Averiguar cuál es el compromiso de la Universidad de la República, si hay algún tipo de reglamentación, y como esta se desempeña en la práctica, si existe algún tipo de adecuación curricular o planes de estudio, ya que se considera que el entorno debe adecuarse a las especificidades de cada persona, y no las personas al entorno.

Se analizará en el presente trabajo esta temática desde el modelo social de la discapacidad, es decir, conceptualmente en la convicción de que la discapacidad es una construcción social:

Discapacidad como construcción social, remiten a la idea del entorno discapacitante de aquellos que son portadores de una deficiencia, enfatizando las consecuencias “desventajantes” de los modos de

organización y reivindicando la equiparación de oportunidades como política. (Rosato y Angelino, 2009 p. 107)

El objetivo general de esta monografía es identificar cuáles son las principales barreras que atraviesan las personas en situación de discapacidad, para llevar adelante una carrera universitaria.

En cuanto a los objetivos específicos son:

a) Analizar la legislación existente con respecto a la educación terciaria universitaria en cuanto a derechos de las persona en situación de discapacidad, contrastado con los espacios creados a tales efectos.

b) Descubrir la realidad de los funcionarios docentes y no docentes de la UdelaR, respecto a la temática discapacidad.

c) Escuchar las percepciones y emociones de los estudiantes en situación de discapacidad, desde el cotidiano en la UdelaR

A priori y con los datos recabados hasta el momento la estudiante se plantea como hipótesis operativa, que la inclusión educativa del estudiante universitario va estar sujeta al servicio que concurra.

El diseño metodológico que se decidió utilizar será de corte cualitativo, de manera flexible que permita modificar en el transcurso de la realización de la investigación. Para este tipo de “diseño flexible” tomamos los aportes de Valles (1999) el cual expresa: “un plan de investigación que incluya muchos de los elementos de los planes tradicionales, pero reserve el derecho a modificar, alterar y cambiar durante la recogida de datos.” (p77). El autor desarrolla la idea de complementar metodologías, siendo éste otro elemento relevante a tener en cuenta dado que “(...) una manera de arrojar luz sobre la naturaleza de los diseños en la investigación cualitativa consiste, sencillamente, en recordar que no hay un polo cualitativo frente a otro cuantitativo, sino más bien un continuo entre ambos” (p77). De ello se entiende la necesidad de no limitarse solo a técnicas cualitativas, visualizando que el diseño seleccionado ofrece a su vez la posibilidad de utilizar aportes metodológicos de las investigaciones cuantitativas.

Para llevar a cabo el proceso de investigación se utilizaran las siguientes técnicas.

A) Análisis de fuentes primarias y secundarias, siendo estos documentos, las leyes y reglamentaciones que existen acerca de la educación inclusiva.

B) -Entrevistas en profundidad,<sup>1</sup> a dos estudiantes en situación de discapacidad de cada servicio parte del muestreo, dado que se considera que el discurso de los actores directamente involucrados, es de suma importancia para contrastar la realidad; ya que son los propios protagonistas, sus vivencias y emociones que pueden develar la problemática concreta.

-Entrevistas a funcionarios docentes y/o no docentes, uno por cada servicio parte del muestreo de la UdelaR.

Para el trabajo de campo se seleccionaran cinco servicios: Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Facultad de Química, Facultad de Arquitectura, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Sociales; la razón de ser de este muestreo de servicios tuvo en cuenta la concurrencia en este año lectivo de estudiantes en situación de discapacidad a dichos servicios.

El presente trabajo se posicionará desde la razón dialéctica, retomando los aportes de Jean Paul Sartre en la lógica de exposición como enfoque teórico metodológico. Se realizará desde esta perspectiva ya que se considera que el “método progresivo-regresivo” permite realizar un recorrido por la historia de los sujetos, analizando el “aquí y ahora” de sus presentes, y “proyectando” hacia el futuro.

Sartre (2000) entiende que con el “método progresivo-regresivo” “se trata de encontrar el movimiento de enriquecimiento totalizador que engendra a cada momento a partir del momento anterior, el impulso que parte de las oscuridades vividas para llegar a la objetivación final, en una palabra, el proyecto...” (p. 117). Estas palabras del autor nos permiten entender que dicho método propone lo que entiende como “vaivén”, que refiere a realizar un movimiento que permita volver hacia momentos anteriores para “impulsarse” hacia la “objetivación”, y así lograr desarrollar dicho proyecto a partir de la realidad concreta del sujeto, pero en una realidad superada y objetivada.

El autor también da una perspectiva a nivel de un enfoque ético-político desde el cual se posiciona este trabajo, el cual refiere a la centralidad del sujeto y sus

---

<sup>1</sup> De las cuales se realizaron un total de seis entrevistas a estudiantes y un total de cuatro entrevistas a funcionarios docentes y funcionarios no docentes.

subjetividades, en una ida y vuelta entre el ser particular y el ser genérico. En palabras del autor: “Nuestro punto de partida, en efecto, es la subjetividad del individuo” (p 40).

Por esto se da relevancia a la profundidad de las entrevistas, ya que sus vivencias como emociones, es lo que verdaderamente le importa a esta investigación.

Este trabajo centrado en el sujeto y sus subjetividades contribuye al Trabajo social, en la medida que se centra en la vida cotidiana de las personas, de cierta forma procura intervenir en la realidad de la sociedad de la cual se es parte.

Es la intención de este trabajo producir conocimiento sobre la temática, ya que no existe en demasía investigaciones que aborden el tema específico, aunque se reconoce que en este último tiempo se han realizado acercamientos a esta situación.

El trabajo se estructura en tres capítulos, organizados según los objetivos del mismo, en los cuales se realizarán los movimientos del método progresivo- regresivo de Sartre (2000) transitando por la historia, vida cotidiana y el futuro o el “proyecto” de los sujetos.

En el primer capítulo titulado “Marcos normativos entorno a la educación y la discapacidad en Uruguay” se hace hincapié en cuanto al reconocimiento de derechos de las personas en situación de discapacidad en torno a la educación en Uruguay. Ello se analizará reflexivamente desde los marcos legales y retomando las voces de los actores directamente implicados para que den luz sobre los mismos a partir de sus vivencias personales.

Un segundo capítulo titulado “Las formas de educar. Segregación, integración, el camino hacia la inclusión educativa” reflexionará sobre el recorrido que tomo la educación, partiendo desde la segregación de las personas en situación de discapacidad como primera forma, un segundo momento que intentó integrar a las personas, y en un último momento el camino hacia la inclusión.

En un tercer y último capítulo denominado “La cotidianidad de los estudiantes en situación de discapacidad en la UdelaR” se dará total importancia a los discursos de las personas en situación de discapacidad, desde su experiencia cotidiana reflexionar acerca de los procesos de inclusión.

Para finalizar el trabajo se expondrán las conclusiones que surgieron en la delimitación del objeto de estudio, proponiendo la pregunta ¿UdelaR inclusiva?

## **Capítulo I.**

### **1. Marcos normativos entorno a la educación y la discapacidad en Uruguay**

En este primer capítulo se abordará como fue el proceso normativo en cuanto a la educación. Este fue cambiando a lo largo del tiempo en determinadas conceptualizaciones, por ejemplo: en cuanto a la temática discapacidad- educación, las concepciones que rodean la enseñanza y el aprendizaje, o tales conceptos como la infancia, u adolescencia etc. Hoy en día, este proceso logró que se hable específicamente en clave de derechos.

Se toma como punto de partida el modelo social de la discapacidad, especificando las distintas denominaciones que existen en torno a ésta.

En un segundo momento se analizarán los discursos de los estudiantes en situación de discapacidad, de los funcionarios docentes y no docentes de los diferentes servicios seleccionados de la UdelaR, dado que la intención es debatir con las reglamentaciones abordadas, en cuanto a cuál es su opinión acerca del reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad en el ámbito educativo.

#### **1.1 El modelo social y la situación de discapacidad**

Como punto de partida el trabajo se centra, en el cambio de paradigma en la forma de concebir a la discapacidad, el nuevo modelo social de la discapacidad.

Este cambio en el pensamiento se da aproximadamente a finales de los años 70 del Siglo XX, en Estados Unidos, con el movimiento de vida independiente<sup>2</sup>, gracias a las luchas reivindicativas de estos por querer que sus derechos sean reconocidos.

Es entonces que la producción social de la discapacidad se da en la interacción del sujeto con el entorno social, donde son las barreras que imposibilitan el desarrollo pleno de las actividades de la vida diaria. El entorno no está conformado de forma propicia para incluir las particularidades de cada sujeto.

---

<sup>2</sup> En este sentido hablamos del Movimiento de vida independiente que surge en Estados Unidos en la década del 70 citado en Modelo Social de la Discapacidad de Agustina Palacios (2009)

Las causas de la discapacidad, a diferencia de los modelos anteriores<sup>3</sup> no son científicas, ni religiosas, sino que son sociales, es decir las limitaciones no se encuentran en el individuo, sino que son originadas en la sociedad (Palacios, 2009).

Estas limitaciones son mediadas por una construcción social, que es denominada como “Ideología de la normalidad”, donde se naturaliza el hecho de que las personas deben corresponder a ciertos “parámetros de normalidad” es decir una forma que establece el “deber ser” de las personas:

El parámetro de una normalidad única para dicha clasificación es inventado en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad entre quienes ejercen el poder de clasificar y quienes son clasificados, entre un nosotros y un otros. Esas relaciones asimétricas producen tanto exclusión como inclusión excluyente. (Rosato y Angelino, 2009 p. 116)

De acuerdo con esto las personas en situación de discapacidad pasan a estar por fuera de los estándares de normalidad. Lo que intenta el nuevo paradigma del modelo social, es romper con esta idea que etiqueta y clasifica.

Para entrar en la noción de discapacidad se debe hacer una clarificación, sobre el término “deficiencia”, en tanto ésta sigue considerando una connotación negativa, como de inferioridad de la singularidad del sujeto, se considera que hay que apartarse de esta noción del “cuerpo deficitario” que lleva por detrás la idea de “normalidad” para acercarnos a la idea de la discapacidad como una construcción social.

(...) discapacidad como una producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone una ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. (Vallejos, 2011 p. 4)

Cuando se habla de personas en situación de discapacidad (PsD), refiere al producto social, consecuencia de las barreras sociales que las personas enfrentan a diario, siendo el limitante para que puedan desarrollar sus actividades diarias como el

---

<sup>3</sup> Se hace referencia a los modelos anteriores que describe Agustina Palacios (2009), Modelo de la prescindencia, y el posterior a este el Modelo Rehabilitador, donde en el primero las causas de la discapacidad eran religiosas, mientras en el segundo eran científicas.



resto de las personas. Cuáles son las barreras entonces que conforman la “situación de discapacidad”:

Estas barreras incluyen inaccesibilidad en la educación, en los sistemas de comunicación e información, en los entornos de trabajo, sistemas de beneficencia inadecuados para las personas con discapacidad, servicios de apoyo social y sanitarios discriminatorios, transporte, viviendas y edificios públicos y de entretenimiento inaccesibles y la devaluación de las personas etiquetadas como discapacitadas por la imagen y su representación negativa en los medios de comunicación —películas, televisión y periódico. (Palacios, 2009, p.121)

Este pasaje de la autora abre una puerta y describe sintéticamente las barreras que encuentran las personas y las que terminan por posicionar en una situación de discapacidad. “Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural” (Palacios, 2009, p 121).

En este trabajo se hará hincapié en las barreras que la educación imparte, aunque todas de cierta manera pueden ser limitantes de una persona, impidiendo que ésta pueda acceder a la educación. Desde este lugar entonces se toma posición a la idea de que el concepto discapacidad es una construcción social:

(...) se utiliza el término personas en situación de discapacidad entendiéndolo que la discapacidad es una producción social, consecuencia de las desigualdades sociales que el modo de producción capitalista genera (...) la discapacidad se encuentra cuando las personas no encuentran los medios para ejercer sus derechos debido a que el entorno no se los brinda. (Pérez; 2012, p 165)

Las personas deben mirar y reconocer al otro en su singularidad, más allá de las diferencias entre los sujetos, en el “nosotros” se promueve la idea de inclusión y el ejercicio real de los derechos de todas las personas.

## **1.2 El marco normativo internacional, en materia de discapacidad y**

### **Educación**

A partir de aquí se detalla cómo este cambio de paradigma influyó en los marcos normativos y viceversa, donde a partir del reconocimiento como sujetos de derecho a las PsD, el nuevo marco legal se posiciona desde una perspectiva colectiva donde la discapacidad se instala en la “interacción de una persona con el entorno” y no en el tipo de “discapacidad”.

Para ordenar el documento, se hace referencia primero a los marcos normativos internacionales y luego a los marcos normativos nacionales.

Entonces para dar principio al devenir sobre la educación a nivel internacional hacia el año 1948 se habla de los derechos sociales, y en tal caso del derecho a la educación establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como un derecho fundamental, donde se establece en el artículo 26 de dicha declaración que “toda persona tiene derecho a la educación”; pero en la realidad no pudo verse materializado<sup>4</sup> Y en este sentido se proponen nuevas directrices y un marco de acción a nivel mundial con el cometido que se efectivice este derecho.

No se hará demasiado énfasis en los resultados de esta declaración, y como fue en su totalidad la procesualidad de los marcos normativos internacionales que se adecuan a la discapacidad y a la educación, sino que se hará hincapié en los marcos más actuales que tienen como propósito la inclusión de las PsD y que se acompañan aún más con el modelo social de la discapacidad.

---

<sup>4</sup> Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria. Más de 960 millones de adultos — dos tercios de ellos mujeres—son analfabetos, y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo. Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales. Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales. (Declaración Mundial sobre la educación para todos, 1990)

En primer lugar, Se analiza la Convención de los derechos para Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) como marco normativo de referencia para abordar el derecho a la educación de las PsD, cuales son los mecanismos que propone hacia una educación inclusiva y cuál es la posición que adopta en cuanto a discapacidad. De esto último se desprende tal definición:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p 4)

Es así que la discapacidad se construye por las desigualdades que genera el entorno, el foco ya no está puesto en la persona sino en las barreras que se dan producto de la interacción con lo colectivo, siendo estas de diferente tipo. Actitudinales, estas cuestiones se han ido (de) construyendo y en los últimos años se apuesta a un reconocimiento de que son las sociedades productoras de estas barreras, pero no dejan de aparecer. Arquitectónicas, dado que los espacios públicos, no tengan las condiciones de accesibilidad universal, en el sistema educativo, los planes de estudio y/o currícula que no se adecuan a las necesidades de cada estudiante.

En tanto el marco legal que reconoce a las PsD el derecho a estudiar, encontramos que la (CDPD, 2006) establece en su Artículo 24 el derecho a la educación de las PsD, incluyendo nivel terciario. Esta Convención asegura “un sistema de educación inclusiva” para que las PsD no queden excluidas del sistema general, y reconoce en el inciso 5) del mencionado artículo que:

Los Estados Partes aseguraron que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes aseguraron que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. (p 5)

Dicha Convención reconoce, el acceso al nivel terciario lo que involucra a las carreras universitarias ”(...)la Convención representaría una gran oportunidad para

insertar dentro del derecho internacional de los derechos humanos la obligación por parte de los gobiernos de desarrollar un sistema de educación único e inclusivo, que contuviera a las personas con discapacidad” (Palacios, 2009 p.381).

Pero dado que existe una relación asimétrica entre la normativa y la realidad concreta para que se efectivicen estos derechos existe un Comité<sup>5</sup> de los Derechos de las Personas con Discapacidad que aborda artículo por artículo su regularización para cada país, realiza las recomendaciones pertinentes el cual se manifiesta mediante las *Observaciones Finales* (2016) en el caso Uruguayo y ante la temática educación expresaron lo siguiente:

Al Comité le preocupa que no exista una política integral de educación inclusiva y que prevalezca la educación especial y segregada a todos los niveles con evaluaciones basadas en las discapacidades de las personas. También le preocupa que no exista una formación en la educación inclusiva para maestros, impidiendo la transición a un sistema de educación inclusivo. (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016 p.8)

Para resumir cuales fueron las recomendaciones, citaremos a ésta destacando los puntos más relevantes a implementar:

(...)plan con una hoja de ruta para una transición hacia la educación inclusiva de calidad, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios (...) desarrollar e integrar los derechos de las personas con discapacidad como elemento obligatorio en la formación de docentes y adoptar una política de no rechazo para la admisión de estudiantes con discapacidad(...) y Por último realizar campañas de toma de conciencia dirigidas a la sociedad en general, las escuelas y las familias de personas con discapacidad, con el fin de promover la educación inclusiva y de calidad<sup>6</sup>. (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016 p 8)

---

<sup>5</sup> El Comité de los derechos de las personas con discapacidad es el órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la Convención de Derechos de la Personas con Discapacidad.

<sup>6</sup> Además de “que preste atención a los vínculos entre el artículo 24 de la Convención, el Comentario general No. 4 del Comité sobre el derecho a la educación inclusiva, y las metas 4.1, 4.5 y 4.a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para promover la educación inclusiva y de calidad, en entornos inclusivos y con instalaciones educativas accesibles para todos. Ver Observaciones Finales (2016)

Para dar cuenta que existe una brecha entre la normativa y la realidad se hace alusión a los discursos recabados los cuales visualizan esta problemática:

*“(…) lo que a veces sucede es que la normativa y los marcos normativos son difíciles de materializar, de bajarlos a tierra y de exponerlos en los distintos espacios para que sean realmente reconocidos, reglamentados y que se ejecuten tal cual como se escriben”* (Entrevista Funcionaria Docente 2, realizada en junio de 2017).

Los demás marcos normativos internacionales más actuales también se basan en la CDPD como un instrumento que apunta a la inclusión. En cuanto a Organismos Internacionales se hace referencia a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) de la cual se resaltan los conceptos de inclusión y de inclusión educativa:

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005 *apud* Echeita y Ainscow, 2011)

De estos aportes se desprenden varias dimensiones que se deben tener en cuenta para que los procesos de inclusión puedan ser efectivos realmente, como reconocer la diversidad, como algo positivo, ya que las “necesidades de aprendizaje” son múltiples y variadas, tanto como cada uno de los estudiantes que asisten a un centro educativo.

Es por esto que a lo que apunta la educación inclusiva es a transformar los espacios educativos para dar cuenta de la diversidad, como afirma la (UNESCO, 2008) no como una problemática sino como un “desafío y una oportunidad para enriquecer las

formas de enseñar y aprender” se vuelve a remarcar esta idea ya que se considera es fundamental para comprender a la inclusión educativa.

Hasta aquí se hizo un breve recorrido sobre los principales marcos normativos internacionales vigentes en cuanto a la discapacidad y a la educación, principalmente en los procesos de inclusión educativa para las personas en situación de discapacidad.

### **1.3 El marco normativo nacional, en materia de discapacidad y educación**

En cuanto a un nivel nacional se comienza por analizar la ley 18.651 (2010) de Protección Integral de Personas con Discapacidad<sup>7</sup> la cual define a la discapacidad como:

Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral. (Artículo 2)

Mediante estas reglamentaciones vigentes, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, el cambio de paradigma hacia un nuevo modelo social de la discapacidad, concluye que el mismo es una producción social, resultado de las interacciones humanas, y el espacio físico en donde se realizan las actividades cotidianas de la vida.

Hoy día, el modelo rehabilitador y el modelo social confluyen en el cotidiano de las personas en situación de discapacidad, se reconoce que el modelo rehabilitador tiene como razón de ser a esta la normalización de los cuerpos, desde este modelo las personas deben someterse a determinados tipos de rehabilitación con el fin de desarrollar sus potencialidades. En el modelo social estos procesos apuntan a generar mayor autonomía y vida independiente.

---

<sup>7</sup> Cabe mencionar la influencia que tuvo la Convención de los Derechos para Personas con Discapacidad en la realización de la ley 18.651

Se mencionan estos modelos porque generan cierta tensión en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas, ya sea en la salud como en la educación. Esta tensión está dada por la posición que adoptan las personas en cuanto a la discapacidad, pero también se problematiza acerca de la educación como un medio “rehabilitador” de la persona y no como un derecho a ejercer.

Como se discutirá en el capítulo siguiente, las personas muchas veces deben adaptarse a los medios en los cuales participan, y la rehabilitación juega este rol integrador o de aceptación, el ámbito educativo no es la excepción, incluso la educación puede ser tomada como mecanismo rehabilitador.

En el primer modelo hablábamos de una rehabilitación normalizadora en sí, con el objetivo que la persona sea “útil en sociedad”, pero ahora producto del cambio de pensamiento, hablamos de otro tipo de rehabilitación, la cual se reconoce en la Ley 18.651 en el Artículo 4 expresa:

Rehabilitación integral es el proceso total, caracterizado por la aplicación coordinada de un conjunto de medidas médicas, sociales, psicológicas, educativas y laborales, para adaptar o readaptar al individuo, que tiene por objeto lograr, el más alto nivel posible de capacidad y de inclusión social de las personas con discapacidad, así como también las acciones que tiendan a eliminar las desventajas del medio en que se desenvuelven para el desarrollo de dicha capacidad.

Mediante este concepto “integral” se entiende que las posiciones que adopten las diferentes disciplinas, deberán llevar adelante los mecanismos inclusivos que permitan a las personas desarrollar sus potencialidades, pero además coloca la responsabilidad en el individuo, la capacidad de inclusión, puede hacerse una doble lectura de que la persona es la responsable última de su propia inclusión y se interpreta como una contradicción.

En cuanto a lo que a educación se refiere, dedica el capítulo VII “Educación y Promoción cultural” a la misma, dentro del artículo 40 se reflexiona acerca de la integración e inclusión:

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. (Ley, 18651, 2010)

De acuerdo al artículo se considera como mecanismo de inclusión, “el reconocimiento de la diversidad” pero integrando a las aulas comunes, en este sentido se habla de integración e inclusión como un mismo concepto, porque la integración a priori está trazando una línea demarcatoria, entre lo que es “común” y lo que no lo es. En cuanto habla de una educación para todos, sí destacamos la idea de inclusión:

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

Continuando con el artículo “se garantizara el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios” y “Para garantizar dicha inclusión se asegurara la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y accesibilidad física y comunicacional” (Ley 18.651, 2010 art. 40).

En este sentido, el Estado será el que garantice este derecho a todas las personas, de acuerdo a las necesidades específicas de cada uno, siempre en consonancia con el discurso normativo en cuanto a los mecanismos de inclusión, se le da importancia no solo al estudiante en sí, y a sus derechos, sino que cada organismo educativo deberá promover la inclusión como una perspectiva a adoptar. Este trabajo intenta dar cuenta con la realidad concreta de las PsD, a partir de las entrevistas y la información recabada.

Hasta aquí se hizo referencia, a la normativa nacional de acuerdo a los derechos de las PsD en cuanto a educación, pero también se hará referencia a las normativas nacionales de educación que no son específicas en materia de discapacidad, por ejemplo la Ley General de Educación 18.437 (2009), en esta se encontraron varios puntos que hacen referencia a la igualdad de oportunidades, al considerar los “apoyos” necesarios que las personas requieran para llevar adelante el proceso educativo, también menciona



aspectos tales como hacer efectiva la inclusión social, en todos los niveles de la educación.<sup>8</sup>

Citaremos el artículo 8 de dicha ley como el más relevante en materia de inclusión educativa:

(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. (Ley 18437, Año 2009)

El artículo hace referencia a la diversidad y a los “colectivos minoritarios” de los cuales las personas en situación de discapacidad son parte, en este sentido se cuestiona este discurso mediante los aportes de Vallejos (2007):

(...) en los últimos años ha tomado fuerza el discurso de la diversidad (en particular en el ámbito educativo). Un discurso que se nutre en las raíces multiculturalistas y que plantea explícitamente que la variedad enriquece al conjunto y la necesidad de respetar y tolerar la diversidad, a la vez que esconde que sólo considera diversos a aquellos que se apartan de los límites de la normalidad. (p.2)

En este sentido la autora pone en tensión este doble discurso acerca de la diversidad. ¿Son las personas en situación de discapacidad parte de la diversidad por que se alejan de los “límites de normalidad”? o en parte enriquecen al conjunto por lo que tienen que aportar a la comunidad, por supuesto que este trabajo se queda con lo último pero da para reflexionar un poco más, por ejemplo:

En este planteo, los discapacitados como las minorías étnicas son señalados como los diversos sin que el significado se aleje mucho de los significados anteriores de la tragedia y la desviación de los diferentes, con relación a una identidad normal. (Vallejos, 2007 p. 2)

Ésta visión no escapa mucho de la realidad donde hoy en día se sigue haciendo referencia a la discapacidad vivida como una tragedia personal, algo que nadie quiere atravesar, esto se puede afirmar por la propia experiencia de un estudiante:

---

<sup>8</sup> Ver art.18, art.33 y 72 de la Ley General de Educación 18.437

*“(…) yo siento mucho el tema de en los encuentros con gente que no conozco la cuestión de ubicarme a mí en un lugar de que siempre necesita algo, como una cuestión de sujeto carente o de un rol más de déficit o de pobrecito digamos que tiene que ver con cómo opera la discapacidad a nivel social digamos y no en un ámbito concreto”* (Entrevista a Estudiante 4, Discapacidad visual realizada en Agosto de 2017).

Aunque este doble discurso continúa en debate, desde este trabajo se considera que las personas en situación de discapacidad, son parte de la diversidad, dado que su especificidad le permite dar un aporte a la comunidad desde sus propias vivencias.

A nivel UdelaR se puede hacer referencia a lo que trae la Ley Orgánica N° 12.549 (1958) ésta es la que rige específicamente la Educación Terciaria Universitaria, siendo este el objeto de estudio de este trabajo:

Artículo 2. Fines de la Universidad: La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

Si bien esta ley es un poco madura en cuanto a tiempo, este artículo propone pensar a la cultura como un concepto amplio, y más importante aún defender los derechos de las personas, esto quiere decir que la UdelaR adopta también la perspectiva de derechos donde toda persona tiene el derecho a Estudiar. Más allá que a nivel genérico se contempla la educación como derecho, se considera que esta ley debería de actualizarse.

Actualmente como forma de materializar la normativa vigente la “Comisión honoraria para la continuidad educativa y socio – profesional para la educación”<sup>9</sup> manifestó la necesidad de “una guía de referencia y de consulta en relación a las buenas prácticas y los estándares de atención a las personas con discapacidad”, lo que se concretó en el “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos” el mismo está dirigido a: “ los centros educativos que integran el Sistema Nacional de Educación (Público y Privado)<sup>10</sup>, además de los centros de Educación Infantil Privados y los Centros de Educación no formal habilitados por el MEC. Tiene como referencia el marco normativo internacional vigente (CDPC) y el marco normativo nacional, Ley 18.651, y la ley 18.437.

Dado que la UdelaR no tiene una normativa específica en torno a la discapacidad y es autónoma en la toma de decisiones internas. Se espera que se evalúe en los diferentes consejos de los servicios la incorporación o que sea tomado en cuenta este protocolo a la hora de llevar adelante una perspectiva de inclusión educativa en los distintos servicios.

Este Protocolo surge ante una necesidad, dado que no se están efectivizando las normas, pero resulta ingenioso ya que es la síntesis de los modos de actuación tanto para los docentes, como el respaldo de los estudiantes en situación de discapacidad en cuanto al requerimiento de sus necesidades. Las principales líneas de trabajo que abordan son:

#### Artículo 4:

- a) Estrategias de apoyo académico para personas con discapacidad- conceptos de Diseño Universal, adecuación curricular, entre otros- que en todos los casos se realizará con los métodos validados

---

<sup>9</sup> La Comisión de Continuidad Educativa y Socio profesional para la discapacidad es un espacio de trabajo interinstitucional, es creada por decreto ministerial 238/13 del año 2013 y posteriormente por el decreto presidencial EC/1386 del año 2015. Dicha Comisión tiene el cometido de realizar las gestiones que permitan facilitar y suministrar a las personas con discapacidad - en forma permanente y sin límite de edad - los medios para el pleno desarrollo en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, cumpliendo con el mandato de la Ley N° 18.651 y la normativa internacional vigente y ratificada por el país. En tal sentido, el espacio se articula en la promoción y diseño de políticas para favorecer la inclusión y continuidad educativa de las personas con discapacidad. <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/29241/5/mecweb/comision-para-la-continuidad-educativa-y-socio-profesional-para-la-discapacidad?contid=40359&3colid=40359>

<sup>10</sup> Sistema Nacional de Educación (público y privado) integrado por: ANEP, MEC, UdelaR y UTEC <http://snep.edu.uy/comisioncoordinadora/>

por la autoridad competente a nivel nacional y por los equipos profesionales de apoyo a la inclusión.

b) Guía de indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas.

c) Accesibilidad en las instalaciones, como el mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo, entre otros.

d) Acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que integran directa e indirectamente los centros educativos. (MEC, 2017)

El Protocolo es un dispositivo para que se cumpla la inclusión educativa y por lo tanto se destaca la perspectiva que adopta en cuanto a la Educación Inclusiva:

(...) perspectiva de actuación inclusiva orienta las acciones en función de proporcionar el apoyo necesario dentro del aula para atender a cada persona entendiendo que las “necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa, sustituyendo la mirada de necesidades educativas especiales” por el de “Barreras de aprendizaje y la participación, puesto que esto último surgen de los procesos de interacción entre estudiantes y los contextos. (MEC, 2017 artículo 5.3)

Este protocolo se expide como una herramienta más tanto para los docentes como para los estudiantes de todos los niveles de la enseñanza donde queda plasmado cuales son los mecanismos y maneras de actuar ante una situación de discapacidad, siempre y cuando se efectivice en la realidad concreta.

A partir de aquí se intentará debatir acerca de la actual normativa que anteriormente se describió y la realidad concreta descrita en los relatos de las personas entrevistadas, funcionarios docentes y no docentes y estudiantes en situación de discapacidad que asisten a los servicios señalados como parte del muestreo.

De acuerdo a si se conoce por parte de los servicios la normativa vigente, y en cuanto a si ésta efectivamente se está reglamentando se destacó:

*“(...) bueno no, por definición la 18.651 se está reglamentando, no está reglamentada en su totalidad, (...) la institución conoce la reglamentación vigente, creemos que hay cosas para seguir avanzando y en realidad*

*participamos de cerca en lo que es en 2017 el lanzamiento del Protocolo de Inclusión del MEC que para nosotros también es un insumo”*  
(Entrevista a funcionario no docente 1, realizado en julio de 2017).

Como se señaló a priori existe una brecha entre la normativa y la realidad concreta mientras se manifestó también que el Protocolo de Actuación puede funcionar como un insumo para los distintos centros educativos ya sean públicos o privados, desde aquí se considera que los diferentes servicios evalúen en Consejo su futura adhesión.

Se viene haciendo énfasis en lo que tiene que ver con la educación inclusiva en la UdelaR desde las diferentes normativas y dispositivos institucionales entorno a esta, a continuación algunos ejemplos de cómo se materializa la inclusión educativa en los diferentes servicios.

En los servicios que si existe un espacio establecido de inclusión educativa se mencionó:

*“(…)dentro de lo que es la comisión se trata de ir llegando a todo lo que es la ley y todo lo que implica, falta porque es un cambio que se va dando de a poco”* (Entrevista a Estudiante 1, Discapacidad motriz- realizada en julio de 2017).

Un poco más específicos en cuanto al trabajo realizado en Facultad de Ciencias Sociales donde además existe un Grupo de Investigación en torno a la discapacidad (GEDIS) del cual surge el Espacio de inclusión educativa se puede decir entonces que si se conoce la normativa vigente y se intenta acompañar a la realidad:

*“En lo que es el espacio de inclusión educativa, tenemos un marco dentro de la convención y dentro del marco de los que son las normativas nacionales, también estamos en el marco de lo que es la facultad de ciencias sociales inclusiva lo que es un proceso histórico que ha tenido la facultad en cuanto a la inclusión y en cuanto a la temática de la discapacidad, que viene un poco de la mano con el trabajo que ha hecho el GEDIS , el grupo de estudio de discapacidad , y dentro de lo que es también el protocolo de trabajo de lo que es la inclusión educativa, en facultad lo que es el espacio interno”*  
(Entrevista a Funcionaria Docente 2, realizada en junio 2017).

Como resultado de este análisis se destaca que hay un conocimiento sobre la normativa vigente, los servicios se respaldan en la Convención de los Derechos de

Personas con Discapacidad, en la Ley de Protección Integral a los Derechos de las Persona con Discapacidad (18.651) y recientemente a partir de este año en el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, pero hay un desfase con la realidad ya que más allá del compromiso de los servicios por generar espacios de inclusión, este es un proceso incipiente que está en desarrollo y que todos los servicios deben adoptar. Al no existir normativa a nivel UdelaR, se generan tensiones en el encuentro con la situación de discapacidad, si bien tanto en las Facultades de Psicología como en Facultad de Química se están reglamentando protocolos internos de actuación tanto como para funcionarios docentes, no docentes y estudiantes éstos no corresponden al orden central por eso se considera que este mecanismo debería ser una opción a adoptar para abordar la temática.

## Capítulo 2

### Las Formas de Educar

En este capítulo se desarrolla el devenir de la educación de acuerdo a cuales fueron las diferentes prácticas educativas, con respecto a cómo se visualizaban a las PsD partiendo de la educación como una institución, del sentido de instituir que da cuenta de un orden simbólico, específicamente si se piensa en la institución educativa la misma deberá formar sujetos que corresponden a ese orden simbólico (Miguez, et al 2016).

En primer lugar, cuando se refiere a Educación se piensa en un Derecho de todas las personas, pero en la realidad es que ya a finales del siglo XIX la educación era un lugar para muy pocos. Aquellas personas que no compartían los “parámetros normales” de un “cuerpo sano” eran excluidas, apartadas de cualquier ámbito social y el ámbito educativo no era la excepción.

En segundo lugar, comienzos del Siglo XX ya en un cambio de posición las personas en situación de discapacidad comienzan a ganar espacios, uno de ellos es el educativo, pero éste se da como “segregación”, un espacio que separa a las PsD de las consideradas “normales”, se traza una línea demarcatoria entre Escuelas Especiales y Escuelas Comunes.

En tercer lugar y a finales de este siglo se habla de “integración” donde se le da participación a las PsD en espacios educativos considerados “comunes” son aceptadas pero no hay mecanismos que permitan a las personas desarrollar sus potencialidades.

Y por último en el Siglo XXI ya se habla de inclusión, el camino por el que se pretende avanzar hoy en día, la inclusión educativa donde la diversidad existe y es reconocida en derechos.

A continuación un pasaje del Proyecto: “Discapacidad y Educación en Uruguay. Tensiones y Desafíos” que repasa en breves palabras el devenir de la educación en Uruguay:

(...)en los comienzos del siglo XX resultó de avanzada para las lógicas hegemónicas de generar una educación especial para los “diferentes”, en el correr de los años se fue tornando la mirada hacia una educación integradora (últimas décadas del siglo XX) para

hablarse desde los comienzos del siglo XXI de educación inclusiva.

(Miguez, et al 2016 p.1)

En un segundo momento a partir de este entramado teórico, se analizarán las posiciones de los funcionarios docentes y no docentes respecto a las personas en situación de discapacidad y a la educación. Y se analizarán desde la experiencia de los estudiantes en situación de discapacidad sus procesos educativos anteriores, lo que tiene que ver con la Educación primaria y secundaria.

### **2.1 Segregación, integración, el camino hacia la inclusión educativa.**

En un principio Siglo XIX las PsD eran excluidas, la diversidad no era aceptada ya que no cumplía con los parámetros normales hegemónicamente aceptados, el “déficit” era el motivo de exclusión de los ámbitos sociales, entre los cuales la educación no era la excepción, una persona en situación de discapacidad era impensado que accediera a un centro de estudios como el resto de las personas.

Hacemos referencia con esto a lo que expone Skliar (2002) sobre “la invención de una alteridad deficiente” “La alteridad deficiente es un ejemplo de la voracidad con que el mundo pequeño, sin soluciones, inventa y excluye a esos otros” (p.3).

La exclusión como esa *cosmovisión* del no reconocer la diversidad, y de ejercer un “poder normalizador” como dice Foucault (2001) apartar aquellas personas que se alejaban de los parámetros de normalidad, las personas en situación de discapacidad, formaban parte de esta minoría que Foucault denominó “los anormales” en palabras del autor:

(...) la manera en que se ejerce el poder sobre los locos, los enfermos, los criminales, los desviados, los niños, los pobres. En general se describen los efectos y los mecanismos de poder que se ejercen sobre ellos como mecanismos y efectos de exclusión, descalificación, exilio, rechazo, privación, negación, desconocimiento, es decir todo el arsenal de conceptos o mecanismos negativos de exclusión. (p.51)

Lo que se intenta decir es que las personas en situación de discapacidad han sido una población vulnerable en cuanto a los derechos no reconocidos, y han sido víctimas de exclusión por ser “diferentes”, por romper con los esquemas normales.



(...) desde tiempos inmemorables la sociedad se ha encargado de mantener alejados de ella a todos los individuos que salieran de los límites de la “normalidad”. Los métodos podrían ser inhumanos, respondían o no a una posición científica, pero también a miedos y ansiedades que generaban estos seres “diferentes”. En nuestros tiempos los métodos, tal vez son diferentes – más sutiles quizás, pero los miedos siguen existiendo. (Foucault, *apud* Miguez, Angulo, Díaz, 2015 p.88)

Ya en la última mitad del siglo XX comienza un proceso de cambio que va dejando de lado esta exclusión total, para dar paso a una educación segregacionista que aunque se empiezan a reconocer los derechos de las personas en situación de discapacidad, se los sigue apartando del resto por ser diferentes.

(...) en 1948, las Naciones Unidas proclama la Declaración de los Derechos Humanos, donde se establece que todo sujeto nace libre e igual en dignidad y derecho. (...) Estos hechos marcan los antecedentes fundamentales en el avance hacia el reconocimiento de los derechos de las PsD

En 1971, Naciones Unidas proclama la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental reconociendo, por vez primera, que una PsD debe gozar de los mismos derechos que los demás seres humanos. (Miguez, et al 2016 p.18)

Estos antecedentes son un proceso de cambio desde la exclusión directa a mecanismos de reconocimiento de derechos en el ámbito educativo, pero que son impulsados mediante procesos de *segregación*.

Los niños con discapacidad tenían derecho a la educación, pero en escuelas separadas, las personas con discapacidad tenían derecho a la rehabilitación, pero ello incluía el control de muchas áreas de sus vidas por parte de los expertos, las medidas de acción positiva se introdujeron porque —a diferencia de otros grupos protegidos— no se consideraba que las personas con discapacidad fueran capaces de trabajar por sus propios méritos. (Palacios, 2009 p. 17)

En nuestro país específicamente a finales del siglo XIX y principios del Siglo XX con la Reforma Vareliana “José Pedro Varela (1910) defiende la gratuidad,

obligatoriedad y laicidad de la enseñanza, promoviendo así su universalización” (Chango, 2001 p.40) esto logra un proceso de homogenización donde todos los niños y niñas deben acceder a la escuela pública, no considerando las especificidades de aquellos que no se adaptaban a los parámetros de normalidad.

Ya en el segundo cuarto del siglo XX, Emilio Verdesio crea la primera escuela especial en el país, “No estaba conforme con la organización escolar, con la rigidez de los programas que no permitían atender a las características particulares de los alumnos se catalogaban en buenos o malos, de buen o mal rendimiento, sin estudiar las causas de su fracaso” (Chango, 2001 p.44).

De acuerdo a estos nuevos instrumentos la escuela especial, sigue reproduciendo aquello de que las personas en situación de discapacidad pertenecían a un lugar “diferente” “especial” “específico”.

La distinción de lo “común” y lo “especial”, esta línea demarcatoria ubica a las personas en situación de discapacidad (PsD) ante un etiquetamiento que distingue a “aquellos que pueden” de los que “no pueden”, según los cánones instituidos. Lo que en los comienzos del siglo XX resultó de avanzada para las lógicas hegemónicas de generar una educación especial primaria para los “diferentes”, en el correr de los años se fue tornando la mirada hacia una educación. (Miguez, et al 2016 p.2)

Claramente se continúa con una separación que divide a las personas. “La educación especial, como disciplina formal, en su discurso y sus prácticas hegemónicas es discontinua en sus paradigmas teóricos; anacrónicos en sus principios y sus finalidades; relacionada más con la caridad, la beneficencia y la medicalización que con la pedagogía; determinada por técnicas discriminatorias y segregacionistas” (Skliar, 2002 p.3).

En el sentido en que las personas en situación de discapacidad, fueran reconocidas como “diferentes” dándole lugares en los ámbitos educativos que fueran “especiales” no concluye en mecanismos integradores sino que siguen siendo de alguna manera discriminadas, y la diferencia es marcada como negativa para que esto quede más claro:

El punto está en que cuando se cataloga a alguien de «diferente» se lo está marginando, se le están quitando las posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas y las que vaya adquiriendo. Se lo ubica bajo la tutoría y responsabilidad de un ser «completo», «normal», sin deficiencias, quitándose su status de ser con capacidad de opinar sobre su vida y por tanto con capacidad de defender sus derechos. (Miguez, 2009 p. 127)

Luego de la apertura democrática en nuestro país en 1985 se comienza por un proceso de cambio en las formas de ver y pensar las representaciones sociales, entre estas, la forma de concebir a la discapacidad en las instituciones escolares, a partir de la incorporación de una maestra especializada en discapacidad denominada maestra itinerante la cual es una herramienta para los estudiantes, y así estos pasan a estar integrados en el aula (Miguez, et al 2017). En este proceso se da un nuevo cambio en las prácticas educativas haciendo un movimiento de la segregación a la integración:

El pensamiento pedagógico después de esta reestructura fue superar las prácticas de segregación y avanzar hacia lo que en décadas futuras se daría en llamar “integración”. Es así que hacia 1987 comienzan a desarrollarse en algunas “escuelas comunes” del país ámbitos especiales que funcionan de apoyo para aquella infancia con una mayor dificultad en el aprendizaje. (Chango *apud* Miguez et al 2016 p.14)

La integración de cierta manera no libra de culpabilidad a las personas en situación de discapacidad por el hecho de ser diferentes, pero pone el foco de análisis en que la sociedad debe hacerse cargo de aquellas personas que de cierta forma tienen “necesidades especiales”, que ya no son separadas a un espacio exclusivo como las “escuelas especiales” sino que el intento ahora es integrar a las personas con determinadas “necesidades especiales” a las “escuelas comunes”, dando lugar al concepto de *necesidades educativas especiales*.

La integración escolar de un sujeto en una escuela ordinaria tiene el objetivo, tal como se ha dicho, de incorporarlo a la vida escolar y social en general. Para ello, se satisfacen sus “necesidades educativas específicas” en el aula ordinaria y además con un docente particular que atiende sus singularidades. (Miguez, et al 2016 p.22)

De esta manera se reconocen las particularidades de las personas pero de una perspectiva personalizada, individual. Este proceso no sólo se dio en el ámbito educativo sino en todas las demás esferas de la sociedad, la integración se da en una nueva forma de reconocimiento del “otro” hacia un “nosotros” que sigue siendo distinto. Este proceso tiene que ver, con la rehabilitación de las personas con discapacidad, como se mencionó en el primer capítulo, donde las personas eran aceptadas en la sociedad en cuanto transitaban por los mecanismos normalizadores, y rehabilitadores, se asocia con el Modelo Médico de la discapacidad donde lo que se intenta es la normalización de los cuerpos. Seguimos en esta idea de que para ser aceptados nos debemos acercar a la norma, al “cuerpo sano”.

Cuando se da el cambio de paradigma desde este Modelo Médico que posiciona a la discapacidad en el “déficit” de la persona a un Modelo Social de la discapacidad desde el cual se posiciona este trabajo y que fuera conceptualizado anteriormente, se comienza hablar de inclusión, esto es, posicionar la discapacidad en las desigualdades que se generan entre las personas, producto de las barreras sociales inscriptas en el entorno:

“(…) la integración es el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella; esto en la singularidad de cada caso. La inclusión (...) es la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva de la diversidad, para los fines presentes, de las personas en situación de discapacidad. En la inclusión está primero la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno. (Miguez, 2013 p.6)

Con esto último se reflexiona que no hay culpabilidad por ser diferentes, sino que la estructura de la sociedad debe estar preparada o debe transformarse para incluir a todas las personas, lo mismo pasa con la educación, ya no se debe pensar en que tenemos de distinto para poder recibir educación, sino que asumiendo que somos todos distintos aspirar a una educación inclusiva apta para todos y todas.

Que se entiende entonces por inclusión educativa, dado que específicamente este concepto es el que se va a problematizar para descubrir si la UdelaR es o no es inclusiva.

Ya en el año 2000 dentro del marco internacional se elabora lo que se denominó “Educación para todos”<sup>11</sup> dando lugar por primera vez a la educación inclusiva, de esta manera se da la transición de la integración a la inclusión educativa: “La educación inclusiva se transforma en un lugar de aprendizaje, con programas educativos adecuados, en el cual todos participan y todos se sienten parte (Grau & Ainscow, *apud* Miguez, et al 2016 p.7).

Como se analizó en el capítulo anterior donde se hace mención a la normativa vigente en torno a la discapacidad, y específicamente a que los procesos educativos deben ser inclusivos, es en este sentido que el entorno debe “adecuar su estructura” y no el propio individuo someterse a la adecuación de sus espacios.

(...) el término inclusión promueve la inserción de todas las personas en un mismo lugar, rescatando las diferencias sin solaparlas; por el contrario el término integración se postula desde el lugar del déficit, es decir desde lo que le falta a ese otro para llegar a los patrones de normalidad” (Furtado *apud* Miguez, Angulo, Díaz 2015, p.88).

Para analizar este entramado teórico en donde se hizo referencia a las prácticas educativas a través de la historia, en el devenir exclusión, segregación, integración e inclusión, se hará énfasis en los procesos educativos anteriores de los estudiantes en situación de discapacidad, y en cuanto al lugar en que fueron posicionados por la institución educación, partiendo de los discursos de los funcionarios docentes y funcionarios no docentes.

Siguiendo con la lógica de Sartre se debe hacer un movimiento regresivo, para mirar el pasado de aquellos estudiantes y recuperar su historia, y así entender el *aquí* y *ahora* de sus presentes.

---

<sup>11</sup> “Se lleva adelante el Foro Mundial sobre la Educación que realiza el Marco de Acción de Dakar, titulado “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. Entre los compromisos asumidos, aparece por vez primera en el marco normativo internacional la noción de Educación Inclusiva, comenzándose el tránsito de la integración a la inclusión. Sobre esto los países adoptan el compromiso de formular políticas educativas de inclusión y diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos (Proyecto: Discapacidad y Educación en Uruguay. Tensiones y Desafíos 2016, MIMEO)

(...) en la particularidad de una historia, a través de las contradicciones propias de esta familia. La casualidad no existe, o por lo menos, no existe como se cree: el niño se convierte en tal o cual porque ha vivido lo universal como particular. (...) la infancia es la que forma los prejuicios insuperables, la que en la violencia del adiestramiento y el extravío del animal adiestrado hace que se sienta la pertenencia a un medio como un acontecimiento singular. (Sartre, 2000 p.55)

Esto quiere decir que lo que hayan vivido, experimentado las personas en el pasado, es producto de un *Universal* que transmitió valores, los cuales se interiorizaron y luego se exteriorizaron en el sujeto concreto. Se hace referencia a este autor pensando en esas prácticas educativas anteriores que fueron interiorizadas por las personas entrevistadas ya sean los propios estudiantes en situación de discapacidad, como los funcionarios docentes y no docentes que de cierta manera hoy exteriorizan y reproducen las distintas practicas educativas en la cotidianeidad.

En referencia a los discursos de los estudiantes en situación de discapacidad frente a la pregunta sobre cómo fueron sus procesos educativos anteriores manifestaron:

*“(...) liceos no hay especiales por suerte (...) el liceo fue como un viaje para mí, muy complejo, el tema de tener discapacidad y sentir la soledad y la exclusión digamos en los tratos con mis compañeros pares, que en la adolescencia uno lo que busca justamente es estar con pares para salir un poco de la figura paterna y bueno, ese proceso me costó muchísimo por tener discapacidad y sobre todo en ciclo básico viví como mucha soledad”*(Entrevista a estudiante, Discapacidad visual realizada en Agosto).

Este fragmento da lugar a la reflexión entendiendo que hace unos diez años atrás, todavía existían procesos discriminatorios por motivos de discapacidad por parte de los mismos compañeros de clase, no así desde el sistema educativo que intentaba integrar a las PsD Otro detalle interesante es cuando menciona que no existen liceos especiales “por suerte”, aclarando no estar de acuerdo con las formas segregacionistas de la educación donde se separaban a las personas en “comunes” y “especiales”.

Cuando se piensa en clave de reconocimiento esta situación representa lo opuesto: “El reconocimiento de los otros, por lo tanto, es esencial para el desarrollo del sentido de sí. No ser reconocido -o ser reconocido inadecuadamente supone sufrir

simultáneamente una distorsión en la relación que uno mantiene consigo mismo y un daño infligido en contra de la propia identidad” (Fraser, 2000 p.57). Posicionando a la personas en un lugar de un “otro” el cual es ajeno a mí, no forma parte de mis pares.

Por otra parte descubrir la realidad de los funcionarios docentes y no docentes implica entender cuál es el posicionamiento actual en cuanto a las prácticas educativas:

*“(…) los estudiantes que tienen trayectorias muy solitarias en la universidad tiene que ver con esta cuestión del reconocimiento del otro, en el plano más de la solidaridad tiene que ver con el reconocimiento del docente, de que hay un estudiante que tienen determinadas características, y que implica para ese otro docente otras modalidades, eso genera una tensión”* (Entrevista a funcionaria docente 2, realizada en junio, 2017).

La esfera de la solidaridad que da origen a la *Teoría del Reconocimiento* es en palabras de Honnet (1997) lo siguiente:

(...) mientras que el derecho moderno presenta un medio de reconocimiento que expresa la propiedad general de los sujetos en forma diferenciada, esa segunda forma de reconocimiento requiere un médium social que pueda expresar la diferencia de cualidad entre los sujetos humanos en una forma intersubjetivamente coaccionante. (p.133)

Puede decirse que la solidaridad se manifiesta en las luchas sociales que las PsD impulsaron para cambiar su realidad política y para que pudieran ser consideradas sujetos de derecho, esta forma de reconocimiento solidario comienza en la sociedad y se materializa en el reconocimiento jurídico o en la esfera del derecho.

Se habla de que los estudiantes en ocasiones viven experiencias solitarias y esto se debe al *no reconocimiento del otro*, entendiendo a este como: “(...) invisibilización a través de las prácticas representacionales, comunicativas e interpretativas autorizadas de la propia cultura” (Fraser, 2008 p.87).

Siguiendo en esta línea de la autora y buscando una solución a la injusticia del no reconocimiento del otro, la misma propone un cambio cultural y simbólico (Fraser, 2000) de acuerdo al rol de la institución educativa que muchas veces se manifiesta en el vínculo estudiante- docente:

*“(…) muchas veces se apela a cierta sensibilidad de los docentes, a ciertas particularidades específicas que hacen un interés personal en algún sentido si se quiere”* (Entrevista a funcionaria docente 2, realizada en junio, 2017).

Esta solución debería corresponder a:

(…)la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas y los productos de los grupos difamados, el reconocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural, o la transformación de la totalidad de los patrones sociales de representación y comunicación, de manera que cambiara la identidad social de todos. (Fraser, 2008 p.87)

Por otro lado están los discursos en los cuales se vivencia el cambio de paradigma desde el modelo médico hacia el modelo social de la discapacidad:

*“(…) fui a la escuela común, mi proceso educativo fue totalmente al que pudiste haber llegado vos o cualquier otra persona que no tiene ninguna discapacidad. (...) era el momento de transición (...) la educación iba a tener que empezar a cambiar y los modelos de antes que eran: la discapacidad es otra cosa aparte y hay que tratarlo de distinta manera”* (Entrevista a estudiante 1, discapacidad motriz realizada en julio de 2017).

Nuevamente se repite un proceso de transición, entre las prácticas educativas segregacionistas, las integradoras e inclusivas. Las experiencias singulares son la manifestación de ese *Universal* que demuestra cómo se interiorizaron los valores que luego se determinan en ese aislar, excluir, darle invisibilidad a las barreras de las personas, queriendo integrarlas a los espacios comunes y logrando así una fragmentación en la sociedad, entre “los que pueden y lo que no”. Así como también ese sentir que se interpreta en: “vos y yo somos un nosotros”, las especificidades de cada persona no determinan el lugar que se debe ocupar en un centro educativo.

De esta manera se habla de un reconocimiento recíproco entre los sujetos, esto es:

(…) reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en un sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él. (Fraser, 2008 p.85)



Otra forma de visualizar las prácticas educativas desde el reconocimiento por parte de los funcionarios docentes:

*“(...) nos posicionamos más que nada desde la facultad, entonces decimos: que es lo que la facultad tiene para responder a esa persona que necesita algo especial o algo diferente para poder desarrollar su tarea, tanto los estudiantes como los docentes o los funcionarios, que puede ser por algo transitorio o algo permanente entonces esa es la idea, apoyar en todo lo que la facultad necesite responder, para toda persona que necesite de un requisito que sea específico”* (Entrevista a Funcionaria docente 1, realizada en julio de 2017).

En síntesis en este capítulo se hizo un breve recorrido por las distintas prácticas educativas a través de la historia, segregación, integración e inclusión y cómo estas se interiorizaron en la singularidad de las personas.

Se descubrió que estando en un proceso de transición hacia la inclusión, los estudiantes manifestaron haber vivido procesos de exclusión cuando la intención era integrarlos a los ámbitos educativos.

Se habla entonces de un no reconocimiento a priori que fue invertido debido a las luchas sociales de las propias personas en situación de discapacidad, lo que dentro de la Teoría del reconocimiento denominamos: esfera de la solidaridad.

Por otro lado, dados los procesos de cambios, y las tensiones entre las prácticas educativas y la cotidianidad, se desprende por parte de los funcionarios docentes y no docentes, así como de los estudiantes un camino hacia el reconocimiento que se construye en los sujetos cuando este es recíproco y es fundacional de la inclusión.

### Capítulo 3

#### “La cotidianidad de los y las estudiantes en situación de discapacidad en la UdelaR”

En este capítulo se intentará dar cuenta del proceso educativo de los estudiantes en situación de discapacidad de la UdelaR, desde su mirada más cotidiana del día a día, a partir de sus emociones y percepciones. Además conocer cuáles son las barreras cotidianas que los estudiantes deben atravesar para llevar adelante una profesión.

Para esto se conceptualizará vida cotidiana desde los aportes de Agnes Heller (2002), las categorías de emociones y percepciones desde Scribano (2007), y por último de qué manera se pone en juego el “ campo de los posibles” de las personas desarrollado por Sartre (2000).

Para poder delimitar este tema es necesario ir a los datos cuantitativos acerca de la participación de las personas en situación de discapacidad en la UdelaR. En el relevamiento de esta información no se encontraron datos específicos y actuales sobre la matrícula de los estudiantes de grado en situación de discapacidad. Es entonces que se hará referencia al último censo de estudiantes de grado realizado en el año 2012.

Del mismo se desprende que el 1,3% de los estudiantes de grado de la UdelaR se encuentra en situación de discapacidad total o parcial.<sup>12</sup> Este dato se descompone en:

De los estudiantes que consideran tener alguna discapacidad, el 1,3% manifiesta tener una discapacidad auditiva total (...) mientras que el 20,6% considera tener una sordera parcial (...). El 29,2% de las personas que consideraron tener una discapacidad, explicitaron que presentan una ceguera parcial (...), mientras que el 1,3% plantea tener una discapacidad visual total (...) el 21,7% plantea tener una discapacidad motriz parcial (...) mientras que el 1,9% plantea tener una discapacidad motriz total. (VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado, 2012 p.79-80)

De estos datos obtenidos, respecto a las diferentes situaciones de discapacidad, se intentó que la muestra fuera representativa. Es por esto que se hicieron entrevistas a estudiantes con discapacidad auditiva: sordera profunda, discapacidad motriz: usuaria de sillas de ruedas, discapacidad visual, ceguera profunda y baja visión.

---

<sup>12</sup> Fuente: VII Censo Web de Estudiantes de Grado, 2012

### **3.1 Vida cotidiana en la Facultad**

Los estudiantes al formar parte de un centro de estudios y llevar adelante los estudios terciarios, están jerarquizando en su vida cotidiana la educación, es decir: “La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares (...) crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 2002 p.37).

La educación como una institución de producción y reproducción de la sociabilidad espera cierta homogeneidad del deber ser de las personas, que repercute luego en su forma de ser y estar en la cotidianidad (Miguez, et al 2015).

“En toda sociedad hay, pues, una vida cotidiana: sin ella no hay sociedad. Lo que nos obliga, al mismo tiempo, a subrayar conclusivamente que todo hombre (...) tiene una vida cotidiana” (Heller, 1982 p.78). Cuando la autora hace mención al individuo, lo hace desde un ser genérico y un ser particular. El ser genérico es lo específico de la humanidad, lo que nos hace seres reflexivos; el ser particular es la singularidad que encarna lo específico humano, según las diversas esencias (Heller, 1985).

Qué implica jerarquizar en la vida cotidiana: “La jerarquía espontánea es necesaria para dotar de organicidad a los elementos plurales y heterogéneos y para mantener su dinamicidad” (Heller, 1985 p.41). Implica tomar decisiones para realizar determinadas actividades que las personas consideran más importantes en su vida, por ejemplo desempeñarse como estudiantes universitarios.

Desde este documento y en consonancia como se aborda la temática desde el Trabajo social, se reflexiona sobre la vida cotidiana de las personas en la medida que se problematizan las vivencias singulares de los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad.

Yo soy representante de aquel “mundo” en el que otros nacen. En mi educar repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando “transmito” mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo. (Heller, 2002 p. 47)

Retomando la idea de la educación como una institución que produce y reproduce formas de actuar y de sentir, se desprenden las emociones y percepciones de

los estudiantes en situación de discapacidad a partir de las experiencias producto de auto reproducirse en la vida cotidiana.

### **3.2 ¿Qué siento cuando estudio? Desde las emociones y percepciones de los y las estudiantes en situación de discapacidad.**

A partir de los relatos de los estudiantes, se intentó recabar las diferentes emociones y percepciones que habían surgido a través de las trayectorias individuales. “Las emociones se enraízan en los estados de sentir el mundo que permiten vehicular las percepciones asociadas a formas socialmente construidas de sensaciones” (Scribano, 2007 p.123).

Cada estudiante vive las experiencias de una forma singular, por lo tanto cada sentimiento y/o emoción es singular también. La intención de este trabajo no es adjudicar algún valor positivo o negativo de esos sentimientos, sino que es conocer las diferentes percepciones de los estudiantes al momento de llevar adelante los estudios académicos. “Los sentimientos, entendidos como consecuencias de las emociones, pueden verse como el puzle que adviene como acción y efecto de sentir y/o sentirse” (Scribano, 2007 p.4).

Se expondrá a continuación las diferentes emociones y percepciones de los y las estudiantes, mediante la pregunta ¿cómo te sientes hoy siendo estudiante de facultad?:

*“Yo como estudiante hoy me siento como pérdida, como que no es mi año digámoslo así porque me está costando “pila” adaptarme, me está costando”* (Entrevista a Estudiante 5, Discapacidad visual realizada en junio de 2017).

La estudiante hace mención al cambio en la estructura de su vida cotidiana, que requiere el pasaje de la educación secundaria a la educación terciaria. “(...) cuerpo y conflicto se ponen de manifiesto no solo en prácticas, sino también en emociones y sensaciones” (Vergara, 2009 p. 36).

Por otro lado, estudiantes que ya están avanzados en la carrera manifestaron:

*“(...) hoy en día me siento muy cómodo, he logrado como establecerme, me hice como mi lugar en la facultad de hecho no la padezco que es muy importante, mucha gente padece la facultad, a mí normalmente no me*

*molesta debe ser porque estoy en graduación, haciendo menos materias (...) así que hoy en día me siento muy contento”* (Entrevista a Estudiante 4, Discapacidad visual- realizada en agosto de 2017).

Puede decirse que se le está otorgando sentido de pertenencia al hecho de ser estudiante universitario, pertenencia a un colectivo en el campo profesional. “Es decir, el sujeto (...) siente, y en ese sentir-haciendo se vuelve más o menos capaz de apropiarse del mundo (...) en el cuerpo aparecen las inscripciones de lo social, las marcas y huellas de las trayectorias” (Vergara, 2009 p.36). Siguiendo en esta línea también se manifestó sentirse conforme con la trayectoria académica:

*“(...) como estudiante me siento satisfecha”* (Estudiante 1- Discapacidad motriz realizada en Julio de 2017).

*“(...) me siento contenta, haber llegado al nivel universitario es un gran logro para cualquier persona, más para aquellas que han tenido obstáculos y más barreras en el transcurso de la vida como mi caso de sorda. También me siento orgullosa, puedo demostrar a la gente que a pesar de la discapacidad se puede en la vida, si pones en marcha tu voluntad y esfuerzo. Hacer notar que las personas con discapacidad existimos y exigimos tener una calidad de vida digna”* (Entrevista a Estudiante 6, Discapacidad auditiva- realizada en setiembre de 2017).

En esta última entrevista además de un sentido de pertenencia al ámbito académico, las emociones en este caso, tienen que ver, con el sentido de pertenencia al colectivo de personas en situación de discapacidad que ha luchado por sus derechos. “Los entramados tejidos entre cuerpos, conflictos y sensaciones no solo pertenecen a lo privado e individual, no sólo toman forma en marcas simbólicas, sino que también y porqué no y principalmente en la materia de las acciones colectivas, protestas y movimientos sociales” (Scribano, 2007 p.4).

Hasta aquí se hizo referencia a las sensaciones y emociones que los estudiantes han manifestado de acuerdo a su pasaje por la UdelaR. En general las emociones tienen que ver con lo que implica ser estudiante universitario, un desafío que se adopta como una etapa de crecimiento personal y sin dudas de crecimiento académico.

### **3.3 El campo de lo posible y las barreras cotidianas**

En esta instancia se hará referencia a un concepto que trae Sartre que permite pensar las diferentes determinaciones de las personas, desde lo más instrumental en el quehacer cotidiano, es lo que el autor llama campo de los posibles:

(...) el campo de lo posible existe siempre y no debemos imaginarlo como, una zona de indeterminación, sino por el contrario, como una región fuertemente estructurada que depende de la historia entera y que envuelve a sus propias contradicciones. El individuo se objetiva y contribuye a hacer la historia superando el dato hacia el campo de lo posible y realizando una posibilidad entre todas; su proyecto adquiere entonces una realidad que tal vez ignore el agente y que, por los conflictos que manifiesta y que engendra, influye en el curso de los acontecimientos. (Sartre, 2000 p. 79)

Desde este lugar se problematizarán las barreras que los estudiantes en situación de discapacidad de la UdelaR encontraron en el transcurso de sus procesos educativos, y de esta manera cómo fueron delimitando el campo de lo posible de cada persona.

Es necesario definir aquí que se entiende por barrera y los diferentes tipos de esta. Se entiende como *Barrera* a cualquier dificultad que sea limitante en la vida cotidiana de las personas para el desempeño pleno de sus actividades como estudiantes.

En primer lugar se entiende por barreras de *accesibilidad* a un concepto amplio que se posiciona de diferente manera según la singularidad de la persona. Es decir accesibilidad al entorno físico, como cualquier dificultad en el mobiliario o en la estructura del edificio público que sea limitante en el acceso al centro de estudios. En el acceso a los materiales de estudio, por ejemplo que no sean digitalizados para que puedan ser reproducidos por voz; la falta de intérprete de lengua de señas en el caso concreto de discapacidad auditiva, o en el acceso a la información, cualquier limitante en la comunicación entre las partes que derive en una falta de información sobre algún aspecto del centro de estudios.

En segundo lugar, en cuanto a las barreras *actitudinales*, se consideran a estas como una dificultad producto de las acciones y/u omisiones intencionales o no, por parte de las personas que se vinculan con estudiantes y los colocan en una situación de discapacidad.

En el proceso de recabar la información se descubrió que según la situación de discapacidad, eran las barreras que encontraban los estudiantes de acuerdo a sus especificidades. Pero también manifestaron barreras en común sin importar la situación de discapacidad.

Con respecto a las barreras de *accesibilidad* a los materiales de estudio:

*“(...) hay como mucha bibliografía que aún no se encuentra en formatos digitales y eso generalmente era una complicación, en 2015 me acerqué mucho al centro de estudiantes de facultad y conocí a la gente de la fotocopidora y la gente de la fotocopidora me escaneaba materiales y en realidad un poco gracias a ellos pude acceder a materiales que de otra manera no podía acceder que sin su ayuda, digamos y su buena voluntad porque lo hacían gratis sin ningún tipo de remuneración. Eso estuvo buenísimo como ese apoyo”* (Entrevista a Estudiante 4, Discapacidad visual-realizada en agosto de 2017).

Barreras en la accesibilidad al entorno físico:

*“(...) sí, la facultad de economía es un poco compleja, es un hospital, fue un hospital y sigue siendo el típico formato de hospital, la escalera esa es media rara. Pero yo ya me acostumbré y cuando vos te acostumbras ya está, te podrás llevar alguna silla por delante, alguna cosa que siempre te dejan en el camino, pisas alguno que de repente está sentado en la escalera”* (Entrevista a estudiante 2, Discapacidad visual- realizada en julio de 2017).

*“(...) barreras físicas si hay, por el edificio por el tiempo que tiene pero eso se está solucionando con la comisión ésta que armamos hace un año y porque al haber entrado yo como quien dice los acelere un poquito más en tiempos”* (Estudiante 1- Discapacidad motriz realizada en Julio de 2017).

Por último, la situación de discapacidad auditiva encuentra barreras de accesibilidad en la comunicación:

*“Las principales barreras son, como dije anteriormente, la ausencia de intérprete en las clases, uno de los factores es por la falta de una buena organización en el sistema Udelar y el sueldo bajo para el/la intérprete”*

(Entrevista a Estudiante 6, Discapacidad auditiva- realizada en setiembre de 2017).

Como un eje común y barrera más importante a destacar, son las barreras *actitudinales* en los vínculos entre estudiantes, funcionarios docentes y/o funcionarios no docentes de UdelaR:

*“(...) actitudinales saliendo un poco del acceso a los materiales yo en particular no he tenido demasiados problemas más que algunas veces en alguna clase de grupo chico me pasó por ejemplo que el docente estuviera dando un Power Point y no los leía en voz alta, entonces yo quedaba por fuera de lo que estaba sucediendo en el aula, entonces esas situaciones sí se dan, pero después conocí otras personas con discapacidad que han tenido barreras como un poco mayores, por ejemplo conozco la situación de un docente que le hizo la prueba más fácil por tener discapacidad por un tema de lástima digamos, que se conversó después con la comisión”*(Entrevista a Estudiante 4, Discapacidad visual-realizada en agosto de 2017).

En este discurso recurrimos nuevamente al no reconocimiento de la persona en situación de discapacidad como sujeto de derecho, sino que se lo visualiza como una persona que debe recurrir a la “caridad” de la sociedad para poder llevar adelante los estudios.

En correlato con este discurso y con la falta de reconocimiento a las personas en situación de discapacidad se expone a continuación un fragmento de entrevista de iguales características, con respecto a las barreras actitudinales y el vínculo estudiante-docente:

*“(...) la falta de reconocimiento de la persona sorda por parte de los docentes. Debido a que la persona sorda hablante de la lengua de señas posee otra gramática, otra lengua entonces eso impide la facilidad de comunicarse con los compañeros y docentes. Sin embargo hay personas sordas que pueden manejarse sin problemas con los oyentes a la hora de comunicarse, eso depende de cómo la hayan educado a la persona sorda en su niñez, dándoles herramientas para capacitar su aprendizaje como leer de libros que de esa forma recibe los conceptos y significados, comunicarse*



*con el entorno”* (Entrevista a Estudiante 6, Discapacidad auditiva- realizada en setiembre de 2017).

Desde aquí se destaca la importancia que debe tener para la sociedad la cultura sorda, y la lengua de señas como la forma de comunicación reconocida por la propia comunidad sorda: “Las lenguas de señas son el instrumento de comunicación que utilizan las comunidades sordas del mundo, cada una de las cuales es en sí misma una lengua, es decir, un sistema diferente a otras lenguas de señas y orales” (Behares *apud* Miguez, et al 2015 p.31).

En tanto esto comprende un no reconocimiento de la lengua de señas como el principal instrumento de comunicación de la comunidad sorda. “(...) la falta de reconocimiento constituye una forma de subordinación institucionalizada, y por consiguiente, una violación grave de la justicia” (Fraser, 2000 p.63). Por lo tanto se exigen las reivindicaciones que ameriten en pos del reconocimiento, para que las personas afectadas puedan participar plena y activamente de la vida social, interactuando con otros de igual a igual (Fraser, 2000).

En el mismo sentido se continúa con las barreras actitudinales por parte de funcionarios docentes en el vínculo con los estudiantes:

*“(...) depende la materia. En todas sí que son difíciles que haya comunicación fluida entre el docente y yo, mientras que haya intérprete no hay inconveniencias pero cuando no lo hay se complica y me desmotiva estar en clases. Pero hay materias que menos que en otras dependiendo del docente, hay que se preocupan por mi presencia y la ausencia del intérprete y buscan otra forma de enseñar la clase para que yo pueda entender algo (muy pocas veces), otros no hacen nada porque creen que en un caso así no se puede solucionar”* (Entrevista estudiante 6, Discapacidad auditiva- realizada en setiembre de 2017).

*“(...)mirá, con estas cuatro materias que estaba cursando con tres docentes súper bien, pero había una docente que le costaba adaptarse a mí, en el sentido que yo le decía: profe, por ejemplo, ¿cuál es este número sobre este? y ella te decía y miren lo que hay acá y no sé qué, me decía por ejemplo miren esto y en realidad a veces no lo veía y otras veces sí lo veía, pero conmigo la cosa es lenta, no es tan rápido porque no puedo avanzar*

*como los compañeros”* (Entrevista a Estudiante 5, Discapacidad visual-realizada en junio de 2017)

En ambos fragmentos de entrevistas, las estudiantes coinciden que depende de la actitud que el docente toma frente a las diferentes situaciones y esto puede repercutir como una dificultad al momento de participar plenamente de las clases.

Esta falta de reconocimiento de la singularidad de los estudiantes en situación de discapacidad puede ser analizada desde la institución educación como un dispositivo de poder, en palabras del autor, “(...)por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propia del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización (...)el poder está en todas partes, no es que englobe todo, sino que viene de todas partes” (Foucault, 1979 p.55).

Esto quiere decir que en la voluntad personal se está ejerciendo poder, desde la educación se ejerce un poder asimétrico en el vínculo estudiante – docente, desde las acciones, pueden ser intencionales o no, pero que repercuten como una barrera en el cotidiano de los estudiantes:

*“No tenemos la forma de evaluarte, no existen médicos ciegos, así que no te podemos cerrar las puertas de la facultad porque el derecho a la educación lo tiene todo el mundo, pero no te vamos a evaluar, si querés venir, vení de oyente”* (Entrevista a estudiante 3 Discapacidad visual-realizada en julio de 2017).

Aquí también puede hablarse de las tensiones que pueden darse en los procesos educativos, tal y como se mencionaba en el capítulo anterior, esta situación resulta un proceso de integración, donde por un lado se admite al estudiante participar de las clases, pero por parte del servicio no se cuenta con herramientas suficientes para que el mismo pueda ejercer plenamente la carrera universitaria que desea. Esto también tiene que ver con las competencias específicas que cada disciplina requiere.

Por otro lado, el discurso docente disiente de esta perspectiva y argumenta su discurso desde la “falta de información” o de educación en la formación profesional para abordar la temática:

*“(...) falta de información a todos como docentes nos pasa que de repente no sabemos cómo actuar porque no tenemos formación en eso, a veces no es con mala intención es con muy buena intención que haces algo mal,*

*entonces a veces lo que le pasa a los docentes es que estamos como un poco despistados porque no tenemos indicaciones” (Entrevista a Funcionaria docente 1, realizada en julio de 2017).*

*“(…) es difícil la relación entre el estudiante que de antes manifieste cuáles son sus necesidades eso es una dificultad y por otro lado desde los docentes creo que la falta de formación en estos temas, en instructivos saber cómo actuar digamos, me parece que por ahí anda la relación” (Entrevista a Funcionaria docente 1, realizada en julio de 2017).*

Esto pone en evidencia también la falta de instrumentos normativos y/o capacitaciones hacia los docentes de cómo actuar ante diferentes tipos de situaciones cotidianas que involucren a estudiantes en situación de discapacidad o no.

No solo se exponen aquí las dificultades que han surgido en los procesos educativos de los estudiantes, sino también algunas de las buenas experiencias que manifestaron haber tenido, de acuerdo a los vínculos interpersonales con funcionarios docentes y no docentes:

*“Siempre hubo muy buena voluntad o de tomarme un oral por ejemplo eso para mí es buenísimo se hizo sin que hubiera una obligación o una regla eso es precioso y después en la cotidiana bien” (Entrevista a Estudiante 4, Discapacidad visual- realizada en agosto de 2017).*

*(…) creo que es como toda universidad y como todo espacio educativo como toda situación nueva en lo humano hay que aprender a tratarlo, hay que aprender a convivir con ello hay que aprender montones de cosas y creo que la voluntad está, lo que a veces falta es las herramientas, que eso creo que también es parte de la universidad en si empezar a brindarlas pero eso ya es otra lucha aparte y otro camino distinto” (Entrevista a Estudiante 1, discapacidad motriz- realizada en julio de 2017).*

De acuerdo con esto, más allá de las voluntades personales, y en general de la buena voluntad de los docentes, hay una brecha entre las distintas situaciones cotidianas y los mecanismos que existen para ser efectiva la real inclusión.

*“Varias veces los docentes le preguntan a la intérprete como le va, si voy entendiendo, si precisa que hable más claro, etc. Eso es signo de buena comunicación entre los docentes y yo. A pesar de todo eso, estaría bueno*

*que sean más comprensivos sobre la situación de la persona con su correspondiente discapacidad, que la reconozcan. En mi caso un reconocimiento de la situación de la persona sorda y como se adapta en la universidad”* (Entrevista estudiante 6, Discapacidad auditiva realizada en setiembre de 2017).

Se hace énfasis en que mas allá de la buena voluntad del docente hay que hacer énfasis en el reconocimiento de la persona en situación de discapacidad y en las dificultades cotidianas que pueda tener.

En síntesis, de acuerdo a los conceptos que se manejaron anteriormente sobre las practicas educativas integración, inclusión se hará referencia a los conceptos que maneja el VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado (2012): “En el tema de la discapacidad, cuando se plantea el concepto de integración, la responsabilidad de apropiarse del espacio educativo, permanecer en él y egresar, depende de los esfuerzos específicos que realice la persona” (p.79). Como se mencionaron en este apartado los movimientos que los estudiantes deben hacer para poder apropiarse del ámbito académico, como por ejemplo cuando los materiales de estudio no se encuentran accesibles el/la estudiante debe manifestarlo para que se adecuen a sus necesidades, o cuando hay un faltante de intérprete de lengua de señas, el estudiante debe indicar al docente que tome otras medidas para poder participar de la clase, donde muchas veces esto no sucede por otro lado define a la inclusión educativa como: “(...) la inclusión educativa es aquella que, reconociendo la discapacidad como una construcción de la sociedad hacia sujetos singulares, se propone la eliminación de las distintas barreras materiales, comunicacionales y simbólicas que pudieran producir y reproducir tal situación de discapacidad (VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado, 2012 p.79). En tanto sigan apareciendo barreras de cualquier índole el camino hacia la inclusión se verá desdibujado.

### **3.4 ¿UdelaR inclusiva?**

En todo este trabajo la intención fue ir delimitando el objeto de estudio mediante la pregunta ¿UdelaR es inclusiva? La cual fue mediatizada por los procesos educativos de los estudiantes universitarios y cómo en este camino fueron apareciendo determinadas barreras que los colocan en una situación de discapacidad.

Esto implica ampliar el Campo de lo posible, siguiendo con la lógica de Sartre (2000) en un movimiento progresivo que supera las situaciones concretas que cada estudiante debe atravesar según las barreras cotidianas que fueron apareciendo en el transcurso de sus trayectorias en el paso por la UdelaR.

Para nosotros, el hombre se caracteriza ante todo por la superación de una situación, por lo que logra hacer con lo que han hecho de él, aunque no se reconozca nunca en su objetivación (...) la más rudimentaria de las conductas se tiene que determinar a la vez en relación con los actores reales y presentes que la condicionan y en relación con cierto objeto que tiene que llegar y que trata de hacer que nazca. Es lo que llamamos el proyecto. (Sartre, 2000 p. 77)

Investigar permitió pensar a la UdelaR Inclusiva como un proyecto individual y colectivo que la sociedad debe impulsar, y cuando se dice sociedad se hace hincapié en todo el colectivo de la academia, los responsables de redactar normativas, los que llevan adelante la gestión de los servicios, pero lo más importante escuchar las voces de los implicados, en este caso de las personas en situación de discapacidad, que día a día transitan por la UdelaR. Esto posibilita la objetivación de los estudiantes en futuros profesionales egresados de la educación pública a nivel terciario “El proyecto que es fuga y salto adelante, negativa y realización, mantiene y muestra la realidad superada, negada por el mismo movimiento que la supera”(Sarte, 2000 p.78).

De acuerdo entonces a la percepción de las personas entrevistadas, estudiantes en situación de discapacidad, funcionarios docentes y funcionarios no docentes se realizó la pregunta: ¿es la UdelaR inclusiva?

*(...)yo creo que dentro de todos los edificios públicos y las cantidades de cosas que hay por cambiar en el país, creo que sí, es inclusiva por lo menos yo lo veo así, desde el punto de vista de que desde el primer momento que entre acá siempre me sentí cómoda, siempre me sentí una*

*más, cuando el ascensor está roto y hay que subir al tercer piso, subimos, si me tienen que acompañar a tal lugar me acompañan, si hay que estar cinco minutos más para cerrar el salón porque yo me demoro más en bajar y subir por la silla se hace, nunca nadie lo vio como un obstáculo ni para el desempeño de esa persona misma , yo soy más rápido que vos ni un obstáculo, o para mí para decirme no mira, vos no puedes hacer esto porque tus capacidades no están como para afrontar esto” (Entrevista a Estudiante 1, discapacidad motriz- realizada en julio de 2017).*

Este relato por parte de una estudiante da cuenta de la inclusión desde las actitudes de las personas, representado en un reconocimiento recíproco entre estas. Es importante destacar el accionar de las personas respecto a un otro, dado que las acciones que los sujetos realicen a veces pueden derivar en situaciones de exclusión, pero en este caso se reivindica este accionar como un mecanismo de los procesos de inclusión.

Por otro lado, se considera lo opuesto, dándole lugar a aquellas acciones de las personas que pueden generar procesos de exclusión:

*“(…) no lo creo, inclusiva significa que todas las personas tienen acceso pleno a la información y al aprendizaje, por lo tanto acceden totalmente a los programas de las clases, lo que enseñan los docentes, y para eso los docentes y estudiantes se adaptan a nosotros se esfuerzan y nos tienen en cuenta, es más, no es necesario esforzarse para que la persona se sienta incluida, es cuestión de cambiar y acostumbrarse todas las personas tienen su tiempo de aprendizaje, todos somos diferentes, no hay mucha diferencia entre las personas "normales" y "discapacitadas". Es cuestión de que sea una universidad adaptable a cada tipo de carácter de estudiante y con todas las herramientas que les puedan brindarles a los estudiantes” (Entrevista a Estudiante 6, Discapacidad auditiva- realizada en setiembre de 2017).*

Se considera aquí que existe una tensión entre las barreras actitudinales y las barreras materiales de cualquier tipo<sup>13</sup>, estas se encuentran correlacionadas en la medida de que si no existe buena disposición de las personas que apuesten a la inclusión, las barreras materiales se verán incrementadas. Es una realidad también que

---

<sup>13</sup> Se entiende por Barreras materiales, Falta de accesibilidad al entorno físico, a los materiales de estudios, falta de presupuesto económico, o cualquier tipo de barrera que sea material y no actitudinales.

para poder sortear las barreras, la UdelaR necesita de presupuesto económico, pero hay barreras que solo basta con un cambio de actitud.

*“(...)yo creo que todavía no, pero si se ve que hay una preocupación en la universidad por hacer que sea inclusiva, hay una preocupación a nivel central que uno lo ve hasta en la página de la UdelaR que se está reformando para que sea más inclusiva, hay un intento, hay problema de falta de presupuesto como lo hay en todas las áreas que no es diferente en esto que en todo lo demás, pero creo que a diferencia de unos años atrás ahora hay una preocupación que eso ya es importante ¿no? y me parece que se hace lo posible por que sea inclusivo y cada vez más , todavía nos falta”*( Entrevista a Funcionario docente 1, realizada en julio de 2017).

*“Estamos en camino de, estamos mucho mejor que antes, cada vez llegan más estudiantes, cada vez hay más servicios con necesidades de generar equipos técnicos para trabajar en la inclusión, creo que le falta mucho todavía, todavía tenemos estudiantes que no tienen interprete, todavía no tenemos un centro de recursos , para sordos, para ciegos en la universidad que tenga que ver con la adaptación de materiales, hay una biblioteca virtual que salió por todos lados para personas ciegas, un proyecto concursable no es institucional pero bueno falta pero el tema está, se habla se trabaja, se hacen jornadas, se hacen instancias somos varios de la universidad que estamos trabajando en eso, hay si un movimiento, lo que creo es que bueno que hay que seguir , no hay que perder el envión”* (Entrevista a funcionario docente 2, realizada en julio de 2017).

Estos dos últimos discursos por parte de funcionarias docentes, destacan la labor de los servicios en el camino hacia la inclusión, remarcan que hay mucho trabajo por hacer para que estos sean aún más inclusivos pero sí existe compromiso y responsabilidad.

*“El sistema educativo está apuntando a ser inclusivo, pero hoy en día no es totalmente, cien por ciento inclusivo, muchas veces pasa por temas de desinformación, otro factor es el tema humano, la resistencia que hay que yo la he vivido... vamos a ser realista la educación es mas inclusiva que unos años atrás, el movilizarte por la sociedad también es mas inclusivo que unos años atrás, pero se tiene que seguir trabajando construyendo y*

*dando herramientas”* (Entrevista a Estudiante 3, Discapacidad visual realizada en julio de 2017).

Se vuelve a hacer énfasis en el “factor humano”, en la resistencia que existe por parte de las personas al encuentro con la discapacidad, esto se puede deber a varios factores, uno de ellos: la falta de información, por eso la importancia de generar espacios de sensibilización que aborden la temática. ¿Por qué no conjugarlo con nuevos espacios de inclusión en los servicios?, tal como los que se pudo dar cuenta en Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Química.

*“(…)yo creo que depende mucho, yo creo que en la universidad a nivel central digamos de la UdelaR no existe una política definida de inclusión educativa lo que genera que en realidad los servicios tengamos que implementar lo que vayamos pudiendo cada uno porque no hay una base solida en la cual ampararse en tanto a establecer acuerdos normas institucionales que a vos te permitan entenderte frente a determinadas situaciones en ese sentido me parece que la creación de una comisión central, podríamos como habilitar esta cuestión de que cada servicio labore como pueda en el tema discapacidad este recolectar esas experiencias y armar algo a nivel de cada servicio”* (Entrevista a Estudiante 4, Discapacidad visual-realizada en agosto de 2017).

En todos los discursos existen percepciones muy diferentes, un abanico de posibilidades desde un sí afirmativo, o los que dicen que hay un cambio en los procesos de inclusión, pero queda camino por recorrer y depende de cómo se visualice la inclusión y en qué factores se haga énfasis. Aunque se destaca una preocupación por la temática, en los servicios a los cuales se pudo acercarse se habla del tema.



## Reflexiones Finales

A continuación, se desarrollan los diferentes hallazgos que surgieron de este trabajo. En primer lugar se considera que todos los servicios de la UdelaR deben adoptar una unificación en los criterios con respecto a la temática discapacidad dada la falta de homogeneidad en los mismos, esto implica trabajar de forma integral, fortaleciendo las redes que existen entre los servicios. Para esto se destaca la Red Temática de Discapacidad (RedTeDis) que nuclea toda la UdelaR, luego en situaciones concretas generar un vínculo con las distintas instituciones, por ejemplo , en Facultad de Química PCET- MALUR<sup>14</sup> que también es parte de UdelaR y en el caso de Ciencias sociales las que fueron reconocidas por los entrevistados (UNCU y la RED MATE)<sup>15</sup> que son instituciones por fuera de la UdelaR, para que estas brinden insumos tanto a los estudiantes como a los funcionarios docentes y funcionarios no docentes de la UdelaR. Para esto deberán respaldarse en la normativa vigente que existe en torno a la discapacidad y la educación.

Una propuesta para esto es la creación de protocolos internos de actuación específicos, tales como los que proponen Facultad de Química, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Sociales<sup>16</sup>. Además, se considera poner en Debate la normativa específica de UdelaR la cual no hace referencia alguna a la temática discapacidad.

En segundo lugar, se considera que cada facultad y a nivel de Bienestar Universitario se deben generar nuevos espacios institucionales, que den respuesta a los procesos de inclusión educativa de los estudiantes en situación de discapacidad como los que funcionan en: Facultad de Ciencias Sociales con el espacio de Inclusión educativa (EIE) dentro de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE), en Facultad de Psicología la comisión de inclusión educativa dentro del Programa de Renovación de la Enseñanza (PROREn), y en facultad de Química la Comisión de Apoyo a Personas con Requerimientos Especiales dentro de la Secretaria de Apoyo al Estudiante, conformadas por los órdenes de co-gobierno, funcionando como un espacio

---

<sup>14</sup> PCET- MALUR (Comisión permanente de Procesos y Condiciones de estudio, trabajo y medio ambiente laboral en la UdelaR) asesorando en la salud y seguridad en el trabajo del Laboratorio.

<sup>15</sup> UNCU, Unión Nacional de ciegos del Uruguay, la que impulsa la RED MATE (Red de Materiales y Apoyo Tiflo Educativo)

<sup>16</sup> La facultad de Ciencias Sociales viene impulsando un proyecto denominado “FCS inclusiva” desde el año 2007

de orientación y consulta de inclusión educativa tanto como para el estudiantado en general, como para los funcionarios docentes y no docentes.

En tercer lugar, generar un mecanismo de relevamiento de información en el momento del ingreso de los estudiantes a la Universidad, que posibilite identificar (en caso de necesitarlos) los diferentes tipos de requerimientos específicos para el estudiante en su actividad académica. Sumado a esto se considera pertinente el relevamiento de datos de los estudiantes en situación de discapacidad que asisten a la UdelaR, dado que la última fuente de información sobre esta población es el VII Censo de estudiantes universitarios de grado que data del 2012, es decir generar esta base de datos con una continuidad a corto plazo y más representativa de la realidad.

En cuarto lugar se apuesta a los espacios de sensibilización sobre la importancia de la inclusión educativa, tanto como para los estudiantes de grados en todos los niveles, de forma permanente; como para los funcionarios no docentes y funcionarios docentes, a los que deberían ofrecerle algún tipo de formación y/o capacitación en el área discapacidad. Poner a la orden guías de actuación ante las diferentes situaciones posibles que den herramientas a los funcionarios docentes y funcionarios no docentes

Respondiendo a la hipótesis de este trabajo donde se postuló que la inclusión educativa depende del servicio al que los estudiantes concurren, la cual se confirma y se propone entonces, pensar en una política integral en torno a la inclusión educativa a nivel central de UdelaR y que sea puesta en práctica por todos los servicios de la UdelaR, donde no sólo se aborden las barreras al entorno físico y a las que de cierta manera limiten el proceso educativo de los estudiantes, sino que también se piense en el factor humano, la responsabilidad que tienen todos los actores en esta y desde dónde se posicionan a la hora de interactuar con el otro.

Para esto se confía en la posición que deberá adoptar la UdelaR en el camino hacia la inclusión, apostando al cambio, y al ejercicio pleno de los derechos de todas y todos. Este trabajo representó un desafío para la estudiante en tanto se propuso aportar conocimiento sobre la temática, y dar luz a las percepciones y emociones de los estudiantes en situación de discapacidad sobre su paso por la UdelaR. Se espera que sea un aporte para que esas barreras que deben atravesar día a día sean derribadas. “Todo cambia si se considera que la sociedad se presenta para cada cual como una perspectiva de porvenir, y que este porvenir penetra en el corazón de cada cual como una motivación real de sus conductas” (Sartre, 2000 p.80).

### Referencias Bibliográficas:

**BOIVIN, M., ROSATO, A., & ARRIBAS, V. (1999).** Constructores de otredad. Buenos Aires: Editorial universitaria de buenos aires de Economía mixta.

**ECHEITA SARRIONANDIA, G., & AINSCOW, M. (2011).** La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

**CHANGO, L (2001).** Una escuela para todos. Estudio de caso sobre la inclusión de un niño con Síndrome de Down en la educación formal. Montevideo: Quijotes.

**FOUCAULT, M., & MARCHETTI, V. (2001).** Los anormales (Vol. 217). Ediciones Akal.

**FOUCAULT, M (1979).** Microfísica del poder. *Rio de Janeiro: Graal*.

----- (2008). “Vigilar y Castigar”. Nacimiento de la prisión. Madrid: Ed. Siglo XXI.

**FRASER, N. (2000).** “Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento”. *New Left Review*, N°4, setiembre.

----- (2008). “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, año 4. Número 6

**GONZÁLEZ, L. (2005)** “Educación y Discapacidad: La educación en el Uruguay: ¿¿excluye la capacidad de incluir??” (Doctoral dissertation, Tesis de Grado. Montevideo.

**HELLER, A (1982)** La revolución de la vida cotidiana. Barcelona: Península.

----- (1985). Historia y vida cotidiana. Grijalbo.

----- (2002), Sociología de la Vida Cotidiana, Barcelona: Península.

**HONNET, A (1997).** La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona, Ed. Crítica.

**MÍGUEZ, M; (2006).** “Construcción social de la discapacidad: la experiencia montevideana”

----- (2009) *Construcción social de la discapacidad*. Ediciones Trilce.

----- (2012) *“Del Dicho al Hecho”*. Buenos Aires: Estudios sociológicos.

----- (2013) *Discapacidad como construcción social*, Paris: Universidad París 7 (Mimeo)

**MIGUEZ, M; ANGULO, S; SANCHEZ, L; ALVAREZ, T (2016)** Educación y discapacidad. Tensiones y desafíos. [Mimeo]

**MIGUEZ, M; ANGULO, S; DIAZ, S (2015)** Infancia y discapacidad. Una mirada desde las Ciencias Sociales en Clave de Derechos. Montevideo. Unicef.

**PALACIOS, A (2009)**. “El Modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” Editorial Cermi, Madrid.

**PÉREZ, M (2012)** En Miguez (2012) *Del Dicho al Hecho*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

**ROSATO, A & ANGELINO, M (2009)**. *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Buenos Aires- México: Noveduc

**SARTRE, J. P., & ACHEROFF, M. (1973)**. *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Alianza

**SARTRE J. P 1963 (2000)** “*Critica de la razón dialéctica*”. Segunda Edición. Bs. As. Losada.

**SCRIBANO, A (2002)** *De gurúes, profetas e ingenieros*. Ensayos de sociología y filosofía. Córdoba Editorial Copar.

----- (2005) “La batalla de los cuerpos: ensayo sobre la simbólica de la pobreza en un contexto neo-colonial. *Itinerarios de la Protesta y del Conflicto Social*, 97-110.

----- (2007) *Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones*. CEA-CONICET- Universidad Nacional de Córdoba. Jorge Sarmiento Editor. Córdoba

**SKLIAR, C. (2002)**. *La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad*. Buenos Aires: Revista Propuesta Educativa N° 22.

**VALLEJOS, KIPEN Y OTROS. (2005)** “Programa de Extensión ‘La producción social de la discapacidad’”. Paraná, Facultad de Trabajo Social – UNER. Inédito.

**VALLEJOS, I. (2007).** ¿Y si no estuviera dada en la naturaleza? Algunas precisiones conceptuales para pensar la ideología de la normalidad y la producción social de discapacidad. *Ponencia central I Jornadas sobre Discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales. (Mimeo).*

----- (2011) Entre el modelo medico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas.

**VALLES, M (1999).** “Técnicas cualitativas de investigación social”, Ed. Síntesis. Madrid

**VERGARA, G (2009)** “Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar practicas en contextos de expulsión” En FIGARI, C., & SCRIBANO, A. (2009). *Cuerpo (s), Subjetividad (es) y Conflicto (s) Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (No. 316 301). e-libro, Corp.

### **Fuentes Documentales**

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas (2008). Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [acceso 11/07/2017]

Ley 18.651 (2006) “Protección Integral a los Derechos de las Personas con Discapacidad” Disponible en: [http://oig.cepal.org/sites/default/files/2010\\_ley18651\\_ury.pdf](http://oig.cepal.org/sites/default/files/2010_ley18651_ury.pdf) [acceso 11/07/2017]

Ley General de Educación. (2008). Disponible en: [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78) [acceso 11/07/2017]

Ley 12.549 Ley orgánica. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/844/siteId/1> [acceso 11/07/2017]

UNESCO. (2008). *48° Conferencia Internacional de Educación “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”*. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf) [acceso 28/06/2017]

UNESCO (1990) Declaración mundial sobre educación para todos.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf> [Acceso 07/08/2017]

MEC: “Comisión honoraria para la continuidad educativa y socio profesional para la discapacidad” (2015) disponible en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/29241/5/mecweb/comision-para-la-continuidad-educativa-y-socio-profesional-para-la-discapacidad?contid=40359&3colid=40359> [acceso 22/08/2017]

Sistema Nacional de Educación Pública, Comisión coordinadora disponible en: <http://snep.edu.uy/comisioncoordinadora/> [Acceso 22/08/2017]

VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. (2012) Disponible en: <https://www.google.com.uy/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjLifXsjqjWAhUEjJAKHVItA2wQFggIMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.universidad.edu.uy%2FrenderResource%2Findex%2FresourceId%2F30152%2FsiteId%2F1&usg=AFQjCNHEEac7zFiq1hS4lwspLitHK9dOOA> [Acceso 15/09/2017]

Proyecto FCS Inclusiva (2010) Disponible en: <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/wpcontent/uploads/sites/5/2016/08/FCS-Inclusiva-2010.pdf> [Acceso 02/10/2017]

Código de Ética Profesional del Servicio Social o Trabajo Social en Uruguay (2015) Disponible en: <http://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica..pdf> [Acceso 05/10/2017]

Facultad de Psicología: Protocolo general para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Disponible en: [http://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-06/4recorridodelestudiantecondiscapacidad\\_0%284%29.pdf](http://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-06/4recorridodelestudiantecondiscapacidad_0%284%29.pdf) [Acceso 11/10/2017]

Protocolo de actuación docente hacia estudiantes con discapacidad auditiva. Disponible en:[http://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-06/5protocolo\\_auditiva\\_0%283%29.pdf](http://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-06/5protocolo_auditiva_0%283%29.pdf) [Acceso 11/10/2017]

Protocolo de actuación docente para ser aplicado a estudiantes con discapacidad visual. Disponible en: [http://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-06/6protocolo\\_discapacidad\\_visual\\_0%283%29.pdf](http://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-06/6protocolo_discapacidad_visual_0%283%29.pdf) [Acceso 11/10/2017]

Protocolo discapacidad Física. Disponible en: <http://psico.edu.uy/sites/default/files/201706/8protocolodiscapacidadfisica%283%29.pdf> [Acceso 11/10/2017]

Comentarios para el abordaje de estudiantes con dislexia (adaptación realizada por la Comisión de Inclusión Educativa) [http://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-06/7protocolo\\_dislexia\\_0%283%29.pdf](http://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-06/7protocolo_dislexia_0%283%29.pdf) [Acceso 11/10/2017]