

**xviii Jornadas
de investigación 2019**

SALÍ DEL PAPEL

La producción de conocimiento durante
los procesos de enseñanza de grado y posgrado
en Facultad de Ciencias Sociales

**Inclusión educativa y sus barreras: lo que
sigue separando a los niños/as en situación
de discapacidad motriz**

**Paola Constante, María Fernanda Gión,
Micaela Ferreira**

Inclusión educativa y sus barreras: lo que sigue separando a los niños/as en situación de discapacidad motriz.

Autoras:

Constante, Paola pao.constante01@gmail.com
Gión, María Fernanda mariafernandagion@gmail.com
Ferreira, Micaela micaelaferreira2011@gmail.com

Resumen

La investigación estudió la inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad motriz de entre 7 y 12 años de edad, que concurren a centros educativos formales ubicados en Montevideo y Área Metropolitana.

Como objetivo general se planteó Identificar las barreras que se les presentan a los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, que se encuentren en situación de discapacidad motriz, que concurren a centros educativos formales en Montevideo y Área Metropolitana.

Y como objetivos específicos se plantearon:

-Identificar las barreras arquitectónicas que identifican los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, quienes se encuentren en situación de discapacidad motriz al concurrir a sus respectivos centros educativos formales.

-Conocer las barreras psicosociales que identifican los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, quienes se encuentren en situación de discapacidad motriz, al concurrir a sus respectivos centros educativos formales de Montevideo y el área metropolitana.

-Identificar las barreras arquitectónicas que identifican los padres de los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, quienes se encuentren en situación de discapacidad motriz, al concurrir a los respectivos centros educativos formales de Montevideo y el área metropolitana .

-Conocer las barreras psicosociales que identifican los padres de los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, quienes se encuentren en situación de discapacidad motriz, al concurrir a los respectivos centros educativos formales de Montevideo y el área metropolitana.

La investigación se llevó a cabo a través de entrevistas a los niños y encuestas a los padres que concurren al Centro Teletón de Montevideo.

Palabras claves: Inclusión educativa, barreras y discapacidad motriz.

Introducción

La presente investigación pretende estudiar la inclusión en la educación primaria formal de los niños y niñas de entre 7 y 12 años de edad que se encuentren en situación de discapacidad motriz.

Los problemas que se consideran pertinentes abordar, son las barreras tanto arquitectónicas como psicosociales que estos niños y niñas, que se encuentran en situación de discapacidad motriz, en el tramo etario antes mencionado, identifican en los centros educativos a los que asisten.

En cuanto a la pregunta que nos hacemos, la misma cuestiona: ¿qué barreras arquitectónicas y/o psicosociales identifican los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, que se encuentran en situación de discapacidad motriz, en el centro educativo al que concurren?.

Las líneas hipotéticas que nos conducen a una posible respuesta es que estos niños y niñas encuentran en los centros educativos formales, así como en actividades extra curriculares, distintas barreras arquitectónicas que dificultan el ingreso a los mismos, tales barreras pueden ser: la falta de rampas para poder acceder en silla de ruedas, que los salones no tengan las dimensiones necesarias para que los mismos puedan ingresar sin problema, que los baños no estén adecuados para niños/as en esta situación de discapacidad, que el patio no esté en condiciones (baldosas flojas, pozos, pedregullo) y por lo tanto no puedan trasladarse fácilmente en silla de ruedas o con andador.

Se creía también que pueden existir barreras psicosociales referente a la inclusión social de estos niños y niñas, en su relacionamiento con sus pares al momento de realizar actividades recreativas, salidas extracurriculares y gimnasia, así como también que el docente esté apto para poder incluirlo en dichas actividades sin provocar la exclusión del niño/a del grupo.

Esta investigación se posiciona desde la perspectiva del Modelo Social, el cual ve al individuo como sujeto de derecho antes que a su discapacidad, además de considerarla como una construcción social.

El modelo social plantea que “(...) la discapacidad no es un atributo personal, sino que se expresa socialmente por la presencia de ámbitos en donde las personas con discapacidad no se les permite acceder.” (Valencia, 2014, s.p)

Decidimos estudiar la inclusión de niños/as en situación de discapacidad motriz que acuden a escuelas formales, ya que consideramos que hasta el momento los estudios que se han llevado a cabo se posicionan desde un “otro”, por lo tanto nuestra investigación se posiciona desde el punto de vista de los niños/as.

Dicha investigación fue realizada durante el año 2019, mediante entrevistas en profundidad con preguntas abiertas a niños/as de entre 7 y 12 años de edad, en situación de discapacidad motriz que asisten al Centro Teletón, y encuestas a padre, madre o referente que acompañe a dicho niño/a.

Se realizaron las entrevistas a 30 (treinta) niños/as y 30 (treinta) encuestas a sus respectivos referentes, las mismas son una muestra (no representativa) de la población objetivo ya que estamos enfocadas en un proyecto de investigación y el mismo carece de tiempo para evaluar a la cantidad total, dicha muestra fue tomada del Centro Teletón.

Se planteó como objetivo general: Identificar las barreras que se les presentan a los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, que se encuentren en situación de discapacidad motriz, que concurren a centros educativos formales en Montevideo.

Se plantearon cuatro objetivos específicos:

-Identificar las barreras arquitectónicas que perciben los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, quienes se encuentren en situación de discapacidad motriz al concurrir a sus respectivos centros educativos formales.

-Conocer las barreras psicosociales que identifican los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, quienes se encuentren en situación de discapacidad motriz, al concurrir a sus respectivos centros educativos formales

-Identificar las barreras arquitectónicas que perciben los padres de los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, quienes se encuentren en situación de discapacidad motriz, al concurrir a los respectivos centros educativos formales .

-Conocer las barreras psicosociales que identifican los padres de los niños y niñas, de entre 7 y 12 años de edad, quienes se encuentren en situación de discapacidad motriz, al concurrir a los respectivos centros educativos formales.

La población objetivo a la que apuntó esta investigación debió contar con las siguientes condiciones: que tenga únicamente discapacidad motriz ya que otros tipos de

discapacidades generan sus propias barreras; que la franja etaria sea de entre 7 y 12 años de edad y que asista a un centro educativo formal en Montevideo.

Aspectos metodológicos

El proyecto se desarrolló en el Centro Teletón, en el período comprendido entre marzo del año 2019 y mayo del mismo año, llevándose adelante mediante entrevistas semi estructuradas y encuestas.

Según Bettyány y Cabrera (2011), la entrevista semi estructurada consta en que quien realiza la misma, posee una serie de preguntas o temas que desea trabajar pero tiene completa libertad a intercambiar orden y modo de formular, dejándose guiar por el entrevistado y dándole el espacio que necesita. Las preguntas que se realizaron fueron abiertas para darle al niño/a la libertad de expresar cuestiones que no sean preguntadas directamente.

La encuesta se realizó al adulto responsable que acompañó al niño/a al Centro, mediante un cuestionario para analizar la relación entre las variables, aplicada cara a cara. Bettyány y Cabrera (2011) plantean que las preguntas serán formuladas en el mismo orden a todos los encuestados, con las respuestas se realizan análisis a partir de la agrupación y cuantificación de los resultados.

El proyecto es un estudio de tipo exploratorio, los mismos “Se caracterizan por ser más flexibles y amplios en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos” (Betthyány y Cabrera, 2011, p.33). Según la autora anteriormente citada, un estudio exploratorio tiene como fin el examinar campos o problemas poco estudiados o que no se han abordado en otras ocasiones, el tema propuesto en esta investigación ha sido analizado en las últimas décadas por diversos autores, es así que se cuenta con una bibliografía en aumento constante. Por las características del presente proyecto, no fue posible refutar o verificar las hipótesis, incluso no se plantearon en esta investigación, por tanto el cometido fue explorar, es un trabajo que nos permitió aproximarnos a la respuesta de la pregunta pero no fue posible responder con certeza a la misma.

La investigación fue llevada a cabo mediante la técnica de complementación, siendo esto, la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos, presentándose una doble visión de los hechos, es así que se realizaron encuestas y entrevistas.

Desde esta perspectiva el grado de integración entre los métodos es mínimo y, generalmente, el informe de la investigación cuenta de dos partes claramente diferenciadas en donde en cada una de ellas se presentan los hallazgos que encontramos a través del uso de cada uno de estos métodos. (Betthyány y Cabrera, 2011, p.82)

Los sujetos implicados, es decir, la unidad de análisis para este caso fueron, niños y niñas en situación de discapacidad, únicamente motriz, de entre 7 a 12 años de edad, de Montevideo, que concurren a centros educativos formales y los padres/madres y/o tutor responsable de dichos niños/as que se adecúen a las condiciones mencionadas.

Cabe destacar que la presente investigación se vio modificada durante proceso, en la unidad de análisis ya que los niños y niñas están comprendidos dentro del tramo etario de 7 a 12 años de edad, disminuyendo un año la edad mínima en principio planteada, con el fundamento que, según una de las referentes del Centro Teletón, se ampliaba la muestra en gran porcentaje al agregar ese año adicional, planteando además que dicho cambio era posible ya que también a los 7 años podían responder de manera clara la entrevista. También se modificó la zona de pertenencia del centro educativo, ampliándose al área metropolitana (San José y Canelones), recomendado esto por la misma referente, ya que sólo un 40% de los usuarios del centro residen en el Departamento de Montevideo, y agregando el área metropolitana el porcentaje aumentaba, así como el horario de encontrar a los usuarios en la institución, porque solían asistir por varias horas ya que en su mayoría viajan en la camioneta de traslado de la Comisión Honoraria de Discapacidad, quienes los pasan a recoger al final de su consulta teniendo las horas puentes en el centro.

En un principio se planteó la realización de 30 entrevistas y 30 encuestas, pero por cuestiones de tiempo, tanto de las estudiantes como del centro, no fue posible lograr este objetivo, aún así se realizaron 28 entrevistas y 29 encuestas.

De los niños/as entrevistados pudimos notar que muchos de ellos no tienen una discapacidad visible, motivo principal para ser discriminados. Entre los entrevistados solo 8 usaban silla de ruedas o andador, en su mayoría tenían férulas o alguna discapacidad en la mano u otras partes del cuerpo.

Las entrevistas y encuestas se vieron sesgadas ya que, al momento de realizarlas, se encontraban presentes los padres o referentes y los niños/as, por lo tanto, la respuesta de

ambas partes se vió condicionada por la presencia del otro. En las entrevistas y encuestas que se realizaron por separado se pudo notar una sinceridad mayor.

Descripción y análisis de la información

Historia de la discapacidad en Uruguay

Consideramos menester abordar la discapacidad en nuestro país, dando ésto pie al análisis de los datos extraídos de las encuestas y entrevistas realizadas en el Centro Teletón.

En la década de 1860 se inicia una transformación en Uruguay que supuso un proceso de tránsito de una sociedad tradicionalista a una modernizada. Esta transformación tuvo como protagonista al Estado, quien impulsó una serie de reestructuraciones que le otorgaron una nueva identidad a la sociedad.

La sociedad uruguaya avanzó hacia un proceso de medicalización de forma paralela a la secularización, esta última extendiéndose más allá de la educación; las áreas tradicionalmente católicas se iban acotando y perdiendo protagonismo, debiendo adaptarse a la nueva realidad.

Con el objetivo de mantener la paz, la tolerancia y la libertad religiosa, los Estados liberales han adoptado medidas legales para realizar una separación jurídica y política entre el estado y la religión dominante, llevando a cabo una secularización del sistema jurídico - político. (Alvariza y Cruz, 2014, p.2)

La medicina comienza a imponerse como autoridad, son quienes diagnostican a las personas en situación de discapacidad y se basaban en la idea de lo “normal y lo anormal” etiquetando a la persona, dejando de lado su condición de persona y por lo tanto limitando su inclusión.

Hacia fines del siglo XVIII, se produce un desvío en el modo de entender y actuar en sociedad. Se trata de una nueva manera de concebir al mundo. Foucault (1991) sostiene que desde la modernidad se comenzó a pensar en la idea de lo “normal” y lo “anormal” como forma de demarcación de la sociedad. Lo normal conformaba lo esperado como válido para la sociedad de esos tiempos en tanto que lo anormal, representaba aquello que salía de los parámetros de lo aceptable. (Geymonat, 2014, p.19).

Referente a la educación de las personas en situación de discapacidad, en el año 1927 surge la creación de clases diferenciales, las que posteriormente se las conoce como clases de recuperación pedagógica, ubicadas en escuelas formales, y en 1930 abre sus puertas la primera escuela para Discapacitados intelectuales.

Con el período Neobatllista comienzan a aplicarse políticas sociales con servicios de ayuda individualizada dirigidos a personas en situación de discapacidad, con un enfoque integracionista y en busca de la divulgación y aplicación del principio de normalización.

Según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI), normalización significa situar al alcance de todos los discapacitados modos de vida y condiciones de existencia diaria lo más similares posibles a las circunstancias normales y al tipo de vida de la sociedad a la que pertenecen. Implica también dar a la sociedad la ocasión de conocer y respetar a los discapacitados y de reeducar los temores y mitos que en otros tiempos condujeron a la propia sociedad a marginarlos (como se citó en Geymonat, 2014).

Como afirma Geymonat (2014) entre 1970 y 1980 las personas en situación de discapacidad comienzan un proceso de integración social con el cual logran más visibilidad, apareciendo frecuentemente en lugares públicos y volviéndose sujetos de derechos.

En octubre de 1989 basada en la Protección Integral de los Discapacitados surge la Ley 16.095, la cual establece un sistema de protección integral a las personas en situación de discapacidad asegurando la atención médica y la educación de los mismos; apunta a la equiparación de oportunidades y se crea la Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado.

Geymonat (2014) explica los avances que se dieron en Uruguay durante la búsqueda de una definición de discapacidad que aleje al término de las vinculaciones con la medicina, para lo cual en el año 1989 se dictó la Ley N° 16.095 que en su Artículo 2 define discapacidad “Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.” (Ley N° 16.095, 1989).

El concepto de “discapacitado” será sustituido a partir del año 2006 por la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por el de “persona con “discapacidad”. La incorporación del término “persona” constituye

un importante logro en cuanto a la reivindicación de estas como tales, así como también como sujetos de derecho.(...) estamos en presencia del surgimiento de un nuevo paradigma que (...) encuentra el lugar de las situaciones de discapacidad en la agenda de los derechos, de la accesibilidad, de la inclusión, como cuestiones que la definen. (Geymonat, 2014, p.33).

La autora antes mencionada expresa que se comienza a generar una demanda al Estado por parte de las personas en situación de discapacidad en busca de igualdad de derechos, reclamando que se dé un acceso a la salud equitativo, con el fin de obtener una mejor calidad y una vida digna. Se necesitan acciones de promoción y prevención de salud, así como inclusión social.

Siendo esto, a grandes rasgos, lo que ha sido estudiado en nuestro país sobre las personas en situación de discapacidad.

En la procesualidad de 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 integradora (últimas décadas del siglo XX) para hablarse desde los comienzos del siglo XXI de educación inclusiva. La educación especial no halla su correlato como figura en la Educación Secundaria y Terciaria, sin embargo, se reprodujo el mismo devenir: segregación – integración – inclusión. (Miguez, 2017, p.1)

A continuación se describirán y analizarán los datos relevados en las entrevistas y encuestas realizadas en el Centro Teletón, se distinguirá por categorías de análisis según los objetivos planteados: barreras arquitectónicas, barreras psicosociales e inclusión.

Barreras arquitectónicas

Entendemos a las barreras arquitectónicas como:

“(...) barreras urbanísticas y de la edificación interactúan con las personas con discapacidad limitando su participación plena y efectiva en la sociedad y en igualdad

de condiciones. Es en gran parte el medio el que determina el efecto de una deficiencia sobre la vida diaria de una persona.” (UNIT, 2014, p.71)

Lo que se analiza a partir de las barreras arquitectónicas es la accesibilidad de los niños y niñas en acceder a sus respectivos centros educativos y su libre acceso dentro del mismo. Se entiende accesibilidad como “(...) condición que cumple un espacio, objeto, instrumento, sistema o medio, para que sea utilizable por todas las personas, en forma segura, equitativa y de la manera más autónoma y confortable posible.” (UNIT, 2014, p.72)

Las barreras dentro de los centros educativos para los niños y niñas en situación de discapacidad se pueden apreciar en la falta de rampas para el acceso en sillas de ruedas, en que las puertas de los salones no cuenten con las dimensiones necesarias para que los/as niños/as puedan ingresar a los mismos de forma autónoma, que los baños no estén adecuados para el acceso de niños/as en situación de discapacidad y que los patios no se encuentren libres de obstáculos para que los mismos utilicen silla de ruedas u otra ayuda técnica y le sea posible una libre movilidad.

En base a lo ya expuesto, 8 de los niños/as entrevistados usan silla de ruedas o andador, y al analizar la pregunta que se le realizó a los niños y niñas sobre el acceso a todos los espacios en el centro educativo, podemos decir que 6 de los 28 niños/as afirman no poder usar todos los espacios del centro educativo, ya sea por no contar con rampas, por tener espacios angostos para poder acceder libremente o por tener que utilizar el baño de las maestras ya que no pueden utilizar el de los niños/as dadas las dimensiones del mismo.

Podemos suponer entonces que las barreras arquitectónicas que son asimiladas por los niños/as como tales, son reducidas, teniendo en cuenta que 8 de ellos utilizan medios para trasladarse pero solo 6 afirman no poder usar todos los espacios, por lo que algunos de ellos no visualizan barreras en el centro a pesar de tener que trasladarse con silla de ruedas o andador.

Se le indagó a los padres si percibieron barreras arquitectónicas en el centro educativo, en base a esto un 79,3 por ciento contestó que no percibieron dichas barreras mientras que un 20,7 por ciento respondió afirmativamente. A continuación se consultó si el centro educativo realizó algún acondicionamiento para el ingreso del niño, a esta pregunta, el 72,5 por ciento de los padres planteó que no, mientras que el 20,7 por ciento respondió que sí. Un 3,4 por ciento respondió desconocer dicha información y otro 3,4 por ciento no respondió

con claridad la pregunta, planteando que la escuela a la que concurre actualmente el niño/a no se acondicionó, pero que el CAIF al que concurría en el pasado sí tuvo un acondicionamiento.

El porcentaje de padres que considera que en el centro educativo posee barreras arquitectónicas, coincide con el porcentaje que plantea que el centro se acondicionó para el ingreso del niño/a, pero no se establece una relación lineal entre ambas respuestas, ya que no son todos los padres que ven barreras quienes plantean que se acondicionó el centro educativo.

Barreras psicosociales

Otra categoría tomada para elaborar las entrevistas y encuestas fue la de barreras psicosociales, en base a los objetivos planteados. Para definir el término tomaremos lo expresado por Landini (como se citó en Carbone, s.f), quien afirma que “(...) las barreras que son entendidas como psico-sociales-culturales se piensan en término de falta de acople entre el conjunto de valores, creencias y situaciones de los beneficiarios y el de los profesionales en el sistema de salud” (Carbone, s/f, p.18)

En este trabajo pensamos a dichas barreras en términos del relacionamiento entre compañeros, el relacionamiento con las maestras, entre padres y con el centro educativo.

La baja, o nula, existencia de barreras psicosociales la relacionamos con la existencia de inclusión en los centros educativos, entendiéndose inclusión educativa como “(...) un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación”. (UNESCO, 2008, p.7).

En la entrevista a los niños/as se les preguntó si salían al recreo, si jugaban en el recreo, y si jugaban con sus amigos. Entre las respuestas obtenidas sólo dos niños/as expresan que no salen al recreo, uno de ellos se queda dibujando y el otro niño/a se queda adentro con la computadora, por tanto, la mayoría plantea que sí juega en los recreos, sale y comparte con sus compañeros, mostrándose claramente un alto grado de inclusión.

Consideramos que en la educación uruguaya se puede hablar de inclusión de forma global y no necesariamente de integración, ya que los centros educativos se están transformando para recibir a la diversidad de niños/as. Sin embargo siguen existiendo casos de integración en los que los niños/as en situación de discapacidad motriz acceden a la

educación formal pero en una clase en específico para todos ellos sin diferenciar el grado que están cursando, así fue mencionado por algunos padres. Por tanto debemos apelar a que la inclusión sea brindada por todos los centros educativos formales, ya que “En la inclusión está primera 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.” (Míguez (2010) (como se citó en Míguez et al., 2017, p.3))

Al interrogar al niño/a si alguna vez sintió un trato distinto por parte de sus compañeros o de alguna maestra/maestro, creemos que la respuesta se encuentra condicionada por la presencia principalmente del entrevistador, como dice Bourdieu:

(...) pese a la apariencia de igualdad, reciprocidad y cordialidad, los roles de los participantes, es decir, el derecho a la palabra y la obligación de responder, están predeterminados o, al menos, constituyen el objeto de una fuerte coacción. Si la violencia simbólica inherente a la asimetría entre interlocutores muy desigualmente provistos de capital económico y sobre todo cultural puede ejercerse con una ausencia tan perfecta de discreción, es porque los agentes encargados de llevar adelante el interrogatorio se sienten con mandato y autorización del Estado, poseedor del monopolio de la violencia simbólica legítima, y porque, pese a todo, se conoce y reconoce como tales. (Bourdieu, 2010 , p.545)

En base al planteamiento de Bourdieu podemos decir que los resultados de esta pregunta pueden resultar engañosos, tanto por la presencia del investigador como por el hecho de que los niños/as no suelen identificar la discriminación como tal, y en caso de hacerlo no es algo que comuniquen a los “adultos”.

Se consultó al adulto responsable si considera necesario aclarar que el niño/a se encuentra en situación de discapacidad al momento de inscribirlo al centro educativo y si percibió alguna dificultad a causa de su situación de discapacidad por ejemplo no poder concurrir a clase con el/la asistente, no poder usar la tablet, también se preguntó si en alguna escuela rechazaron su ingreso por su situación de discapacidad. Se observa que un 59,8 por ciento respondió positivamente en cuanto a la inclusión en los centros educativos, y un 40,2 por ciento respondió de manera opuesta, evidenciando que la mayoría de los encuestados considera inclusivo los respectivos centros educativos al momento de la inscripción. Esta inclusión puede responder al cambio en la sociedad en cuanto a cómo es vista la

discapacidad, ya que anteriormente eran invisibilizados y no gozaban de una cantidad de derechos que, con el paso del tiempo se les fueron garantizando, así como el que, por su condición quedasen excluidos de todos los ámbitos de la vida, todo esto producto de las luchas llevadas adelante por los movimientos, familiares y las mismas personas en situación en discapacidad.

Al indagar en referencia a si consideran que hay una diferencia en el grado de inclusión entre los centros educativos públicos y los privados, un 75 por ciento de los adultos respondió que no. Por lo tanto, en base a la muestra, podemos decir que no existe una diferencia mayor de inclusión entre centros educativos públicos y privados, de hecho notamos que en varios casos los niños/as asistían a guarderías privadas o colegios privados hasta primer grado cuando pasaban a educación pública.

Inclusión

Ante la pregunta de si consideran que la educación primaria es inclusiva, un 44,8 por ciento respondieron que si, un 31 por ciento que no, el resto realizó un comentario o no respondió.

Creemos que no puede existir una respuesta única en la academia respecto a que si hoy en día existe inclusión educativa o no, por eso es muy valorada la perspectivas de las personas involucradas, en este caso padres de niños/as en situación de discapacidad.

Lo que efectivamente puede ser analizado es lo que expresan Míguez, Angulo y Sánchez (2017), que en el 2004 se da uno de los hitos en el camino hacia generar una educación inclusiva, a través del Fondo de Inclusión Escolar, cuyo fin era que las escuelas especiales brinden apoyo a las escuelas comunes, para generar un proceso de inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad. En este contexto el país aprueba una base de leyes y normativas que refuerzan el derecho a reclamar por una educación inclusiva. Es así que en 2014 se crea el Protocolo de Inclusión Educativa de educación especial, cuyo objetivo era “brindar orientación, apoyo e intervenir para favorecer los aprendizajes de los/as alumnos/as en situación de discapacidad. De esta manera, las escuelas especiales se colocan como centros de recursos para la inclusión educativa.” (Míguez; Angulo; Sánchez; Alvarez, 2017, p.8). Por tanto, no sabemos qué grado de inclusión existe hoy en día en la educación uruguayana pero sí que es más avanzadas que hace unos pocos años atrás.

Acercando la lupa en el tema de inclusión, preguntamos a los adultos si percibieron barreras en los vínculos del niño/a con sus compañeros, en su vínculo con el centro educativo y con los otros padres. Uniendo las respuestas los resultados fueron: un 87,4 por ciento negativos y sólo un 8 por ciento nos afirmó que si, el resto comentó o no respondió. Esto afirma el porcentaje más arriba descripto sobre si la educación primaria era inclusiva, agregando que no únicamente refiere a la institución, sino a los vínculos del niño/a con sus compañeros, de los padres con el centro y entre los padres es inclusivo.

Consideraciones finales

Podemos concluir que si bien hay inclusión queda mucho por hacer, es un largo proceso de cambios y luchas ganadas por y para las personas en situación de discapacidad, las familias, los académicos especializados en la temática y colectivos sociales pero se debe seguir trabajando para que la inclusión sea total, y no sólo en la educación sino en todos los ámbitos de la vida.

Consideramos que si bien la muestra no es representativa, los resultados que obtuvimos se asemejan a lo esperado, esto es, un grado de inclusión aceptable a pesar de que hay que seguir mejorando, la discriminación hacia los niños/as no es mayor por estar en situación de discapacidad; en cuanto a las barreras arquitectónicas, éstas son menores a las esperadas.

A lo largo de las encuestas con los padres se pudo notar que siguen existiendo situaciones en las que la discriminación hacia la personas en situación de discapacidad sigue siendo grave, como ejemplo que la Directora de un centro educativo no quiera aceptar a un niño/a por su situación de discapacidad o la existencia de clases exclusivamente para niños/as en situación de discapacidad dentro de los centros educativos formales.

Para terminar, la mirada “inocente” de los niños y niñas no identifica ciertas barreras que los adultos asumen como tales, un motivo de ello puede ser que no están tan permeados por la mirada normalizadora de la sociedad ni por el modelo médico.

Por último, pero no menos importante, agradecer a la Licenciada en Psicología Mariela Camino y a la Licenciada en Trabajo Social Bárbara Silveira de Andrade del Centro Teletón, quienes contribuyeron al acceso de la población objetivo.

Bibliografía

- Alvariza, R; Cruz, J (2014). Secularización, Laicismo y Reforma Liberales en Uruguay. Revista de Estudios Jurídicos. Universidad de Jaén (España) Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/viewFile/2123/1864>
- Betthyány, K y Cabrera, M (2011) Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Montevideo. UdelaR
- Bourdieu, P. (2010) La miseria del Mundo. Fondo de Cultura Económica.
- Carbone, C. (s.f). El problema de la accesibilidad y las barreras psicosocioculturales en salud” (Trabajo final de grado). Facultad de Psicología, UdelaR. Uruguay
- Geymonat, A.(2014). El rol del estado a lo largo del siglo XX respecto a la discapacidad severa y su relación con los procesos de medicalización y secularización de la vida social. Monografía de grado, FCS. UdelaR. Montevideo, Uruguay.
- Ley N° 16.095 Personas discapacitadas. Montevideo, Uruguay, 20 de noviembre de 1989.
- Míguez, MN; Angulo, S; Sánchez, L; Alvarez, T.(2017). Educación y Discapacidad en Uruguay. Tensiones y Desafíos. En: <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/wp-content/uploads/sites/5/2016/08/Proyecto-Art.-2-Educaci%C3%B3n-y-Discapacidad-en-Uruguay-Tensiones-y-desaf%C3%ADos.pdf>
- UNESCO (2008). “La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro” Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- UNIT Instituto Uruguayo de Normas Técnicas (2014) Normas y Guía UNIT para accesibilidad. Montevideo, Uruguay.
- Valencia, L, (2014). Breve historia de las personas en con discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/docs/192745.pdf> [Acceso: 05/07/2019]



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY

