

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

Entre el discurso y la acción : educación inclusiva
en educación técnica profesional.
Las experiencias de la Zona Oeste de Montevideo

Silvina Batista Camilo
Tutora: María Noel Míguez

2020

Agradecimientos

Se me hace difícil nombrar a todas las personas que fueron parte de este camino, si puedo decir en primer lugar gracias por lo que me enseñaron, por lo que me aportaron para poder estar hoy cerrando este ciclo que tan lejano veía. Sabía que iba a ser complejo, agotador por momentos pero segura de que estaba en la dirección correcta y que la recompensa lo merecía.

A mi familia pilar fundamental en los momentos que llegué a sentir que no podía, cuando los kilómetros de distancia que separan pesaban y tan lejana veía la meta me hacían llegar su cariño, sus palabras de aliento y me recordaban cuán importante era la profesión para mí. Porque cada uno de ustedes sabe cuán importante es y lo afortunada que soy por tenerlos.

A mis amigas y amigos , que me acompañan desde la adolescencia y a los que en el camino me crucé, gracias por estar ahí en las buenas y en las malas, por recordarme todos los días que vale la pena seguir. A los “facuamigos” que hacen que el paso por la facultad sea más lindo, a los que compartí largas horas de clase con un mate y una buena charla, porque sí, la FCS tiene eso de particular que llegas a sentir que es tu lugar del cual no te querés ir.

A quien me inspiró a hacer las prácticas con personas en situación de discapacidad, porque nunca conocí una persona que tuviese tantas ganas de luchar y tanto amor para dar, y aunque hoy no pueda ver que lo logré estaría feliz como yo. A Meme, mi tutora, de quien aprendí mucho en estos meses, la que supo acompañarme y desafiar mis límites y lograr que hoy sienta que esto recién empieza.

Te agradezco a vos abuelo por no dejarme rendir este último tiempo cuando las energías ya no eran las mismas y recordarme que podía y por todas esas tardes de estudio, lo logré y sé que estarías feliz y orgulloso.

Índice

Introducción

Capítulo 1. Aproximación teórica-conceptual a Discapacidad y Educación.

Capítulo 2. Marcos normativos actuales en torno a Educación, Discapacidad y Adolescencias, materialización en el Uruguay.

Capítulo 3. Educación inclusiva en las UTU de la zona oeste de Montevideo.

Reflexiones finales

Bibliografía

Introducción

El presente documento corresponde a la monografía final de grado, la cual se enmarca en lo establecido por el Plan de Estudios del año 2009, como requisito final para el egreso de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

El tema de la presente investigación versa sobre la materialización de los procesos de Educación Inclusiva de adolescentes en situación de discapacidad en Educación Media.

El interés por la temática deviene del proceso de práctica pre-profesional el cual se enmarcó en el EFI (Espacio de Formación Integral) denominado “Discapacidad en lo social), donde resultó posible reconocer y problematizar cuestiones que se desprenden del discurso de las Instituciones Educativas en las cuales se llevó a cabo el mismo. En el entendido de que por los propios límites académicos de las prácticas no fue posible ahondar en dichos aspectos es que se utiliza como basamento e inspiración.

Consecuentemente, se considera relevante aludir que también existe interés en lo académico por explorar esta temática. El Trabajo Social resulta potente para deconstruir lógicas que enuncian la inclusión de las personas en situación de discapacidad en las diversas esferas de la vida, para esclarecer las brechas entre ello y las acciones desplegadas con dicho objetivo, tal como resulta- la universalización de la Educación y el abordaje de la diversidad que se desarrolla en la Ley General de Educación N° 18.437 (2008).

El marco teórico-metodológico del presente estudio recupera a Kosik (1967) con su método dialéctico de conocimiento de la realidad. Por lo que con el siguiente fragmento se pretende realizar un preámbulo a tal posicionamiento:

El principio metodológico de la investigación dialéctica de la realidad social es el punto de vista de la realidad concreta, que ante todo significa que cada fenómeno puede ser comprendido como elemento del todo. Un

fenómeno social es un hecho histórico en tanto y por cuanto se le examina como elemento de un determinado conjunto y cumple por tanto un doble cometido que lo convierta efectivamente en hecho histórico: de un lado, definirse a sí mismo, y, de otro lado, definir al conjunto; ser simultáneamente productor y producto; ser determinante y, a la vez, determinado; ser revelador y, a un tiempo, descifrarse a sí mismo (...). Esta interdependencia y mediación de la parte y del todo significa al mismo tiempo que los hechos aislados son abstracciones (...) que únicamente mediante su acoplamiento al conjunto correspondiente adquieren veracidad y concreción. (p.45)

Sólo resulta posible acceder al conocimiento de la esencia de las cosas de manera parcelaria, fragmentada, en alguna de sus facetas, a través de lo que denomina *rodeos* este autor. Permite pues indagar acerca de la estructura, el orden y la legalidad de las cosas. El “hombre”¹ efectúa un rodeo y procura la búsqueda de la verdad sólo porque presupone de cierta manera que la misma existe, y domina una conciencia de la existencia de la “*cosa misma*”.

La dialéctica no considera al conjunto del mundo material como algo fijo, inamovible, por el contrario, somete a examen todo pensamiento común, que devienen del mundo de la praxis fetichizada, del “mundo de la pseudoconcreción”. La destrucción de la pseudoconcreción entonces como método dialéctico y revolucionario de transformación de la realidad, permite romper con las creaciones fetichizadas del mundo cosificado e ideal; “*significa que la verdad no es inaccesible, pero tampoco es alcanzable de una vez y para siempre, sino que la verdad misma se hace, es decir, se desarrolla y se realiza*” (Kosik, 1967, p.25)

El proceso llevado a cabo por el pensamiento no se acota a la mera transformación del todo caótico de las representaciones en el todo de la claridad de los conceptos, por el contrario, es en dicho proceso que resulta diseñado, determinado y comprendido, al mismo tiempo, el todo mismo.

¹ Dicho término resulta enunciado por Kosik en el marco de su momento histórico de inserción.

En cuanto a los elementos metodológicos para el despliegue de la monografía, la misma se trata de una investigación exploratoria y cualitativa. Según Scribano (2008), una de las particularidades que presentan los enfoques cualitativos de investigación en ciencias sociales resulta *“la íntima relación existente entre diseño, técnicas de análisis y construcción teórica- que en la práctica invalida una separación tajante de las etapas de la misma”* (p.24). Consecuentemente el autor desarrolla que un/a observador/a cualitativo/a se encuentra alerta respecto a las raíces del fenómeno que desea analizar y actúa en pos de otorgarle sentido, “ve donde no se ve” y construye en el marco de lo que va observando.

En este sentido problematiza, desnaturaliza, procura adoptar una postura objetivante. Quien investiga al plantear un problema sistematiza su re-visión del mundo, requiriendo adoptar una postura crítica respecto a sus principios, es decir, al momento de realizar una investigación resulta necesario despojarse de las prenociones, mantener distancia para de esta manera cumplir con los objetivos previstos sin la interferencia su subjetividad.

Dentro del diseño de una investigación se encuentran los objetivos generales y los específicos. En la presente monografía se plantea como *objetivo general* analizar la materialización de los procesos de Educación Inclusiva de adolescentes en situación de discapacidad en Educación Técnica Profesional de la zona Oeste de Montevideo. Para ello, se elaboraron los *objetivos específicos* siguientes:

- Indagar los marcos teóricos en torno a educación, discapacidad y adolescencias.
- Estudiar los marcos normativos nacionales en torno a educación y discapacidad mediados por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Recuperar las voces de los actores directamente involucrados en la materialización de los proceso de educación inclusiva de adolescentes en

situación de discapacidad en los centros educativos de Educación Técnica Profesional

Para el despliegue de estos objetivos, se llevará adelante una investigación de corte exploratorio-cualitativo como se mencionó con anterioridad, a través de la cual no sólo se indaguen fuentes documentales, sino que también se recuperen las voces de los actores directamente interpelados por la temática.

La revisión documental como una de las técnicas de recolección de datos elegida consiste según Scribano (2008) en la obtención y análisis de documentos que resultan creados en el curso de la vida cotidiana. Por ende, es una técnica no obstructiva, rica en bosquejar los valores y las creencias de los y las participantes en el campo.

Por su parte, la entrevista, como otra de las técnicas *“puede utilizarse para conocer la perspectiva de los actores sociales”* (Dalle, Boniolo, Sautu, Elbert, 2005, p.48). En dicho manual los autores enuncian una serie de ventajas que presenta la técnica, caracterizada por la riqueza informativa que emana de las palabras de los sujetos entrevistados y que permite una interpretación de éstos. Esta técnica, le permite a quien investiga clarificar y (re) preguntarse en un marco de interacción directo, *“flexible, personalizado y espontáneo”* (p.49).

Otro de los aspectos sustanciales en el proceso de diseño de una investigación es la construcción de la muestra, la cual *“es una parte del universo de las unidades de análisis del estudio que permite obtener información sobre esa totalidad”* (Scribano, 2008, p.35). El proceso llevado a cabo para la selección de los sujetos resulta recursivo, constructivo y dinámico.

La particularidad que presenta la muestra en una investigación de corte cualitativo es su forma de espiral que se contrae y se vuelve sobre sí según el autor, es un círculo vicioso de información. Por lo que existen múltiples estrategias que permiten tomar la decisión muestral. Navarrete (2002) *apud* Scribano (2008) plantea que el *muestreo de bola de nieve*, el cual se utilizó en la presente

monografía, brinda la posibilidad de seleccionar determinadas personas que tienen atributos que se corresponden con los requeridos por la investigación, una vez identificados, con la información que se dispone se les solicita que ubiquen a otros miembros de la misma población de estudio, ya sea por familiaridad, por conocimiento o facilidad de acceso (p.37).

En virtud del contexto de pandemia por Covid19 de este año, se tomó la decisión de recuperar los discursos surgidos en los procesos de intervención pre-profesional de Trabajo Social de los años 2018 y 2019 en estas UTU, donde se trabajó en conjunto con compañeras del Proyecto Integral “Cuidado Humano, derechos e inclusión social”. De esta manera, los discursos recabados son:

- 3 autoridades referentes de los Centros educativos del muestreo (Cerro, Conciliación y Colón).
- 1 Representante del equipo de apoyo de Planeamiento Educativo de UTU Central.

La lógica de exposición de la presente monografía, contiene un Capítulo 1, titulado “Aproximación teórica-conceptual a Discapacidad y Educación”, en el cual se deconstruyen teóricamente los conceptos de educación y discapacidad. Ello da lugar a un Capítulo 2, titulado “Educación Inclusiva y su transversalidad en las Adolescencias: conceptualizaciones actuales y marcos normativos”. El Capítulo 3, titulado “Educación Inclusiva en las UTU de zona oeste de Montevideo”, recupera las voces de las autoridades de los centros educativos de Educación Técnica Profesional de la zona Oeste de Montevideo, así como a nivel central, con relación a los procesos de educación inclusiva. Se finaliza este documento con Reflexiones finales las cuales darán cuenta del proceso de elaboración del trabajo y de la temática presentada.

Capítulo 1. Aproximación teórica-conceptual a Discapacidad y Educación.

Para dar comienzo al presente capítulo se entiende pertinente introducir una mirada al concepto de “sociedad disciplinaria” de Michel Foucault (2002), a través del cual este autor recupera *“prácticas y discursos de exclusión, de sanción, de vigilancia, de examen, de distribución, de diferenciación, de homogeneización, que constituyen al sujeto”* (Santiago, 2017, p. 2). Dicha sociedad disciplinaria se instala con fuerza en la construcción de sociedades civilizadas en el marco de la razón moderna, cuyo génesis se halla en el Siglo XVIII. A partir de ello se configura una individualidad determinada, cuerpos dóciles, manipulables, útiles en cuanto eficacia y eficiencia a las lógicas del capital. Todo este entramado comienza a medirse, por las razones predichas, en lo que desde los estudios en discapacidad se nombra como “ideología de la normalidad” (concepto que se retomará posteriormente).

A través de la conceptualización de “sociedad disciplinaria”, Foucault (2002) desarrolla uno de sus constructos medulares: el disciplinamiento. Para el despliegue del mismo, se requiere de *“métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de su fuerza y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se le puede llamar disciplinas”* (Foucault, 2002, p.141). El autor contextualiza la génesis del mecanismo disciplinar en el Siglo XVIII, en el marco de la proliferación del capitalismo, momento en el cual éste comienza a cobrar fuerza, expresando que,

En las fábricas que aparecen a fines del siglo XVIII, el principio de la división en zonas individualizantes se complica. Se trata a la vez de distribuir a los individuos en un espacio en el que es posible aislarlos y localizarlos; pero también de articular esta distribución sobre un aparato de producción que tiene sus exigencias propias (Foucault; 2002, p.148).

Con el advenimiento de la modernidad, donde el capitalismo resulta una arista medular, se introdujo la idea de utilidad de los cuerpos (“sanos” y “fuertes”) y de

productividad, en pos de la construcción de sociedades civilizadas. En este escenario, comienzan a generarse distintos dispositivos de disciplinamiento para que los sujetos resulten lo más funcionales y obedientes posibles a las lógicas imperantes, cosificando sus cuerpos y depositando en éstos un fin sustancial: ser parte constitutiva del proceso productivo.

hay varias cosas que son nuevas en éstas técnicas (...) no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masas, en líneas generales (...) sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la medicina: movimientos, gestos, actitudes, rapidez (...) (Foucault; 2002, p.134).

A partir de dicho momento, entonces, se comienzan a ubicar los cuerpos en función de su capacidad (o no) y de su eficiencia, estableciéndose parámetros de clasificación en función de ello. El disciplinamiento pues resulta una de las técnicas de poder comenzada en el Siglo XVII y profundizada a partir del Siglo XVIII, configurando lo que el autor llama el biopoder. Dentro de este biopoder, ubica la anatomopolítica y la biopolítica, en tanto formas de desplegar el control en los cuerpos singulares y las sociedades como colectivo: *“Por el primero, entiende al control de las grandes masas de población en tanto “hombre-especie”; por el segundo, al desarrollo de técnicas tendientes a controlar un número más reducido de cuerpos remitidos a espacios concretos en tanto “hombre-cuerpo”* (Míguez, 2011, p. 68).

En palabras del propio Foucault (2002), por anatomopolítica comprende:

Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina (p.142).

Consecuentemente, la biopolítica, es una forma de control social que recae en las poblaciones humanas, contemplando que resultan grupos de seres vivos configurados por procesos y leyes biológicas. En este sentido, Foucault (2002) define a la biopolítica inscrita en las sociedades capitalistas para la cual *“lo que importa ante todo, [es] lo biológico, lo somático, lo corporal”* (p. 53). A su vez, el autor denomina tecnología a las prácticas y discursos que resultan distintas de acuerdo al momento histórico, las que contienen los procedimientos de orden práctico que normalizan y dirigen las formas de pensar y actuar de los sujetos. La disciplina, como uno de los regímenes tecnológicos, deviene de la conjunción del saber y del poder.

En este entramado, los cuerpos resultan el objetivo del poder desde el ámbito técnico-político, de lo que deviene el surgimiento de procedimientos para controlarlos y corregirlos. Estos instrumentos o dispositivos del poder disciplinar, más allá de que puedan haber cambiado las formas de concretizarlos, se continúan reproduciendo en la actualidad, siendo ejemplos claros de ello la materialización de los constructos modernos de educación y discapacidad.

Para los fines presentes, se plantea el rodeo analítico de comprender la educación y la discapacidad desde sus modelos antagónicos, sabiendo que en el medio surgen combinaciones que son las que terminan materializándose en el plano del ser. Así, se propone deconstruir la educación en el vaivén de la “educación tradicional” y la “educación emancipadora” (Rancière, 2003), y la discapacidad en el “modelo médico” y “modelo social”.

Con relación a la educación, Rancière (2003) en su libro titulado “El maestro ignorante” narra la aventura intelectual que tuvo Joseph Jacotot en el año 1818², y

² Jacotot era un lector de la literatura francesa en la Universidad de Lovaina. Dicha aventura consistió en entregarle a sus estudiantes/as holandeses el libro *Telémaco* el cual estaba escrito en francés, la mayoría de ellos desconocían el idioma por lo que les indicó que se ayudaran con la traducción de la edición bilingüe que había llegado recientemente a Bruselas y a las manos de Josep. Para su sorpresa, los alumnos/as lograron no solo leer, sino también escribir acerca de lo que habían entendido sorteando las dificultades de enfrentarse a un texto que se encontraba escrito en una lengua ajena a la suya. A partir de dicha experiencia, Jacotot reflexiona acerca de lo que creía como el resto de los profesores/as hasta el momento de la educación.

a partir de ésta va demarcando las lógicas de producción y reproducción de la educación.

Una de las formas de producción y reproducción de la educación que desarrolla el autor resulta, la “educación tradicional”, la misma adquiere relevancia hacia fines del siglo XIX con el proceso de universalización de la educación primaria para la “superación de la barbarie” y hacia la construcción de “sociedades civilizadas” (Barrán, 1992). A través de ésta se insta a:

poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar a los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo (Rancière, 2003, p. 7).

Desde esta perspectiva, se ubica “al maestro” en el rol de “explicador”, adquiriendo magistralidad todo lo que despliegue a través de sus prácticas pedagógicas. Este “sistema explicador” lleva a la demarcación de inteligencias “superiores” (la de los/as maestros/as) e inteligencias “inferiores” (la de los/as educandos/as) según el acceso a la razón moderna como síntesis de lo civilizado, disciplinado, etc. En estas lógicas pedagógicas, los/as maestros/as conocen las cosas por medio de la razón, yendo de lo simple a lo complejo, de la parte al todo procediendo metódicamente; mientras que quienes están en el proceso de aprendizaje quedan cosificados/as como receptores vacíos de verdades absolutas: *“El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo”* (Rancière, 2003, p. 8).

En esta misma línea, Rancière (2003) hace referencia al “principio del atontamiento pedagógico”, que se despliega con la subordinación de unas inteligencias sobre otras, lo que lleva a que *“los individuos al conectarse los unos a los otros en la comparación, reproducen continuamente esta sinrazón, este*

atontamiento que las instituciones codifican y que los explicadores solidifican en los cerebros” (p.46). Esto deja en evidencia la existencia de roles prefijados en la educación tradicional, los cuales generan situaciones de poder que instituyen desigualdades entre las inteligencias, en tanto no se le permite al niño/a hacer uso de ésta de manera autónoma sino que todo se medía con la figura del maestro/a “explicándole” su saber. En este sentido, dicho autor entiende al Maestro como “*el que encierra a una inteligencia en el círculo arbitrario de dónde sólo se saldrá cuando se haga necesario para ella misma*” (Rancière, 2003, p. 30).

Con relación a la “educación emancipadora”, ésta surge hacia fines del siglo XX, ante la tensión generada por la “educación tradicional” en el devenir de las sociedades occidentales. A partir de cuestionarse “*¿eran superfluas las explicaciones del maestro? O, si no lo eran, ¿a quiénes y para qué eran entonces útiles esas explicaciones?*” (Rancière, 2003, p. 7), el autor plantea la necesidad de “*invertir la lógica del sistema explicador*” (p. 8); es decir, (re) plantea la tarea del/de la maestro/a explicador/a, sugiriendo que se tienda a la comprensión de lo que se está “enseñando” y “aprendiendo”

Toda pedagogía “explicadora”, cualquiera fuere, transmite subjetividad, una manera singular de comprender el tema en cuestión al mismo tiempo que subsume unas inteligencias a otras. Por ello, transformar los roles instituidos desde la educación tradicional se torna sustancial para la materialización de espacios pedagógicos en los cuales la pluralidad de inteligencias generaría emancipaciones singulares y colectivas.

En palabras del autor:

No hay nada detrás de la página escrita, nada de doble fondo que requiera el trabajo que requiera de una inteligencia otra, la del explicador; nada del lenguaje del maestro, de la lengua cuyas palabras y frases tengan el poder de decir la razón de las palabras y de las frases de un texto (Rancière, 2003, p. 10).

Tal como plantea Rancière (2003), las prácticas pedagógicas en el marco de la educación tradicional subsumen a los/as educandos/as a su voluntad. De ahí que se torna fundamental caminar hacia y desde una educación emancipadora, a través de la cual los/as maestros/as incentiven las inteligencias de sus alumnos/as: "lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador; dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra cosa igual a la suya (Rancière apud Martinis, 2006, p.23)

De esta manera, la educación se torna un elemento sustancial para contribuir a la emancipación de los sujetos, en un contexto de transformaciones reales en la praxis social, donde los/as estudiantes adquieren un rol fundamental en tanto sujetos con posibilidades de transformar(se). Ello adquiere especial relevancia en la obra de Rancière (2003) en tanto cada sujeto resulta definido como una singularidad única y potente como tal, donde las inteligencias desiguales dan cuenta de las particularidades en un entramado colectivo de sujetos plurales:

En primer lugar, no existen, en la naturaleza, dos seres idénticos. (...) La individualidad es la ley del mundo. (...) Luego todas las inteligencias son diferentes. En segundo lugar, siempre hubo, siempre habrá, y hay por todas partes seres dotados de forma desigual para las cosas de la inteligencia (...) Sabemos lo que se dice a este respecto: la diferencia de las circunstancias, del medio social, de la educación... (...) Pues bien, hagamos una experiencia: tomemos a dos niños extraídos del mismo medio, educados de la misma forma. Tomemos a dos hermanos, pongámoslos en la misma escuela, sometidos a los mismos ejercicios. ¿Y qué veremos? Que uno saldrá mejor que el otro. Luego existe una diferencia intrínseca. Y esta diferencia se fundamenta en esto: uno de los dos es más inteligente, está más dotado, tiene más medios que el otro. Luego ven que las inteligencias son desiguales (Rancière, 2003, pp. 28-29).

En relación a lo que plantea el autor, se entiende que resulta importante (re) plantearse los mandatos sociales que imponen una determinada manera de ser y estar en el sociedad, los cuales hacen caso omiso (o no) a que el ser humano es inherentemente disímil entre sí. Ya que los basamento que los sujetos poseen no son los mismos, ni la inteligencias lo son, lo que se vislumbra en el ejemplo que desarrolla de los hermanos.

Retomando a Rancière (2003), “La igualdad de las inteligencias hace aún más por la desigualdad: demuestra que la inversión del orden existente sería tan poco razonable como este mismo orden” (p.50), la pretensión de igualar a los sujetos a través de la educación se considera una utopía vacía de sentido, dado que si bien se vislumbra en el devenir de los años una disminución de la brecha, se entiende que no se debe de perder de vista la existencia de la desigualdad estructural y accionar teniendo en cuenta ello.

Con relación a la discapacidad, surgen también dos modelos antagónicos ubicados entre el “*modelo médico*” y el “*modelo social*” de intervención e investigación en discapacidad. Hilvanando grosso modo estos modelos con los tipos de educación planteados, podría sintetizarse una posible convergencia entre el “*modelo médico*” de la discapacidad y la “*educación tradicional*”, por un lado, y, por el otro, el “*modelo social*” de la discapacidad y la “*educación emancipadora*”.

El modelo médico de la discapacidad, denominado “*médico hegemónico*” (con su faceta más distinguida, el modelo rehabilitador, a partir de las guerras mundiales) se prolonga hasta la actualidad, más allá se encuentra en crisis desde la década de los '70 del siglo XX en el mundo anglosajón (Estados Unidos e Inglaterra), y en expansión hacia América Latina en este nuevo milenio.

Este modelo médico, tiene un origen biomédico por lo que es propio del sujeto portador de una deficiencia. En este sentido:

La discapacidad es tradicionalmente considerada como un problema que afecta a los individuos, un problema derivado de las condiciones de salud

individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad, y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía (Rosato y Angelino, 2009, p.3).

La discapacidad queda así asociada de manera lineal a la deficiencia, a una caracterización biológica corregible según el saber/poder de la biomedicina. Con ello, los sujetos que encarnan las situaciones de discapacidad pasan a ser objetos de asistencia y reparación, quedando cosificados por su diferencia e imposibilitados de tomar decisiones. Esto conlleva el despliegue de procesos heterónomos³ de sujetos que podrían ser autónomos⁴, más allá del grado de dependencia⁵ (o no) que se tenga de un tercero para la realización de las actividades de la vida cotidiana. Por lo que, *“es condenado a una especie de ciudadanía devaluada, considerado como un menor de edad permanente que, en el caso de tener derechos, tiene suspendido el ejercicio o requiere de la tutela de otros ejemplares”* (Rosato y Angelino, 2009, p.3).

Esta perspectiva de discapacidad demarca un “Nosotros” de un “Otros”, quedando este Otro transformado en distinto.

Este Nosotros, que refiere a los no *discapacitados*, se convierte en la “medida” para establecer cuán diferente es el Otro. La diferencia se constituye en la distancia que aleja a ese otro del parámetro y enmarca un proceso por el cual dicha diferencia se atribuye al otro y no a la relación que lo convierte en diferente (Rosato y Angelino, 2009, pp. 21-22).

³ *“(…) un espacio donde las opciones y comportamientos están ya trazados. Heteronomía es sinónimo de integración adaptativa. Es sinónimo de alienación, de ocultamiento de nuestras potencialidades y de las posibilidades de transformación de la realidad. Heteronomía no equivale a iniciativa y creación”* (Rebellato, 2003, p.114).

⁴ *“Promover la autonomía implica intervenir a través de la ampliación de derechos y de la participación activa de los sujetos en la concreción de las actividades de su vida cotidiana. Es necesario fomentar la autonomía desde una perspectiva de derechos, en la que los sujetos logren ampliar su campo de los posibles, revalorizando sus habilidades y potenciando sus elecciones y motivaciones en función de cada singularidad* (Angulo et alli, 2015, p. 95).

⁵ *“Se refiere a sujetos que requieren y/o se les atribuye otros sujetos para su cuidado. Puede tratarse de seres dependientes los niños/as, las personas con deficiencia motriz severa, etc”* (Míguez, 2020, p.5)

De lo antes dicho se extrae que la mirada se sedimenta en lo que al Otro le falta para ser parte del Nosotros. Dichas ausencias que se vislumbran en términos de carencias lo convierte en un ser incompleto en relación al Nosotros (Rosato y Angelino, 2009).

Continuando con el rodeo analítico de la “educación tradicional” y la discapacidad desde el “modelo médico”, se entiende pertinente retomar los aportes de Angelino y Rosato (2009) ya que desarrollan cómo la ideología de la normalidad a través del discurso médico-pedagógico produce un desarrollo conceptual, metodológico e instrumental que tiende a instaurar una supuesta causa biomédica de la inteligencia; es decir, que por orden de la naturaleza prevalece una distribución desigual de las inteligencias por lo que algunos sujetos resultan más inteligentes que otros.

es en la escuela en donde este discurso prospera y se hace evidente la “diferencia” entre los niños con aptitudes distintas, y los profesionales del campo médico – pedagógico se constituyen como los habilitados para determinar exactamente su medida y su correspondiente diagnóstico. En el supuesto de existir inaptitudes, incapacidades, dificultades de aprendizaje u otras características similares, el diagnóstico será de discapacidad (Angelino y Rosato, 2009,p.100)

En virtud de ello, resulta sustancial incorporar las demarcaciones generadas a partir del binomio normalidad-anormalidad, lo cual confluye en lo que desde el modelo social de la discapacidad se nombra como ideología de la normalidad⁶. En este sentido, Vallejos (in Rosato y Angelino, 2009) plantea que el par conceptual “Normalidad-Anormalidad” surge en el marco de la modernidad, con el desarrollo de la forma disciplinar del poder: *“estos conceptos no sólo se han constituido socialmente, sino que han sido constituyente de lo social, instalando una serie de*

⁶ *“La ideología de la normalidad opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es y no debe ser. El Otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino dentro de él, es su imagen velada, su expresión negativa siendo siempre necesaria la corrección normalizadora”* (Rosato y Angelino, 2009, p.90).

demarcaciones y marcas en los sujetos (...)” (p. 47). En esta dualidad, entonces, se despliegan acciones en pos de controlar, de corregir al “anormal” que resulta desviado de lo socialmente esperado.

En esta misma línea, Vallejos (2009) expresa que las categorías normal/anormal no son ajenas a los sujetos, por el contrario, los transversaliza en lo que respecta a los deseos de inscripción en lo común, de obedecer las prescripciones y establece conductas esperadas así como también relaciones esperadas, *“la normalidad es la medida del mundo (...) se trata entonces de producir sujetos a esa medida y controlar sus desviaciones con el objetivo de corregirlas”* (p.61). Dicho planteo se encuentra estrechamente ligado a lo desarrollado al comienzo del capítulo con relación al disciplinamiento de los cuerpos, en cuanto a construirse y ser construidos como cuerpos útiles, dóciles y reproductores de las lógicas del capital.

El modelo social, entonces, entiende a la discapacidad como una construcción social, dado que, si bien existe una realidad biológica, una marca corporal, lo restante se vislumbra como una construcción. Se propone pensar a la misma como una producción social enmarcada en los medios de producción y reproducción de una sociedad dada. Ello implica romper con la idea de déficit, la cual se encuentra vinculada a su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural. Al mismo tiempo permite entender que su significado deviene de una disputa o de un consenso, consecuentemente que se trata de una invención y no de algo dado (Rosato y Angelino, 2009).

En este sentido, *“la misma idea de déficit nos indica la falta respecto de un patrón de medida (...) para concebir un cuerpo deficitario se lo debe de oponer a la noción de un cuerpo normal”* (Rosato y Angelino, 2009, p.65). Dichas autoras enuncian que cuando se habla de déficit se hace alusión a una construcción a algo que se inventó para *“catalogar, enmarcar mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” del cuerpo uno (único)”* (p.9).

En este primer capítulo se pretendió plasmar someramente la conjunción entre Educación y Discapacidad. Concretamente, se pretendió poner en tensión la relación entre la educación tradicional y el modelo médico de la discapacidad y la educación tendiente a la emancipación de los sujetos y el modelo social de la discapacidad.

Entendiendo que los basamentos de los modelos en torno a la Discapacidad devienen de una forma de ser y estar en el mundo determinada, la manera de nombrar se encuentra ligada a los constructos teóricos y los proceso de intervención en lo social. Lo mismo ocurre con la Educación, ya que la trayectoria educativa de los/as educandos/as es de una manera u otra dependiendo de cómo se la entiende y qué se espera de los sujetos en proceso de aprendizaje.

En este sentido, como se desarrolló a lo largo del documento, la educación tradicional pretende un/a educando/a que resulte útil para el sistema hegemónico, que actúe en virtud de lo que se espera de éste/a y que reproduzca acríticamente lo aprendido. En consonancia con ello, el modelo médico de la Discapacidad, que tiene su génesis en causas biomédicas, clasifica a los sujetos en aquellos que tienen y los que no tienen algún tipo de “déficit”, buscando la hegemonización de los sujetos según la norma impuesta según los parámetros de la ideología de la normalidad.

El modelo social de la discapacidad, entendido como una construcción, cambiante y no natural, considera al sujeto en su pluralidad, heterogeneidad, y, por ende, como sujeto de derecho. Lo mismo ocurre con la educación emancipadora, que tiende a desplegar acciones para que los/as educandos/as desde su singularidad se apropien de los espacios educativos y encuentren en estos su lugar para la potenciación singular y colectiva.

Capítulo 2. Marcos normativos actuales en torno a Educación, Discapacidad y Adolescencias, materialización en el Uruguay.

Desde su génesis, la educación resulta un elemento fundamental para la producción y reproducción de una forma de ser y estar en sociedad, de aprehensión de las lógicas institucionales a nivel societal: *“En este sentido, la razón de ser de la institución educativa está dada en formar sujetos que den respuesta a dicho orden simbólico, según los imperativos ideológicos de su tiempo histórico y espacio territorial”* (Míguez, 2017, p. 2).

Retomando los aportes de Martinis (2006), la intervención educativa en el marco de una perspectiva que concibe al sujeto desde su carencia, “Lo concibe desde lo que no tiene y prefija un destino, anticipa un futuro clausurando la posibilidad de acontecimiento de lo nuevo, lo diferente, lo impensado” (p. 39). Es decir, restringe sus posibilidades de conducción como sujetos portadores de derecho y con capacidad de proyectarse (Sartre, 2000) sin la carga valorativa de dichas prenociones.

La tríada segregación- integración- inclusión resulta importante para entender lo que sucede en la coyuntura actual ya que se continúa utilizando mecanismos de aprendizaje que se tornan obsoletos y no logra captar a los adolescentes. Ello se visualiza con las estadísticas que indica la desvinculación que acarrea sumado a factores como el embarazo a edad temprana, el apoyo (o no) de la familia o grupo de pares.

Pone en tela de juicio también la capacidad y pretensión de los educadores para transmitir prácticas pedagógicas emancipadoras, que reconozca las singularidades y heterogeneidades del alumnado (Míguez, 2017). Entendiendo que quien educa se ve interpelado por sujetos que se vislumbran como “diferentes a mí” y la convivencia en el espacio áulico con los “normales” genera miedo, incertidumbre.

En esta línea, Rancière (2003) plantea: “*Los individuos, al conectarse los unos a los otros en la comparación, reproducen continuamente esta sinrazón, este atontamiento que las instituciones codifican y que los explicadores solidifican en los cerebros*” (p. 46). Es decir, esta reproducción genera repercusiones en los sujetos y puede asociarse con otro aspecto desarrollado por el autor. El/la alumno/a distraído/a no considera relevante el prestar atención porque antes que nada la distracción es pereza, es el deseo de sustraerse al esfuerzo. Es el acto de una mente que desestima su propia potencia. Así la manifestación de “no poder” es, según el autor un desprecio de sí, que al mismo tiempo es un desprecio de los demás (p. 104). Esto puede suscitar la reflexión de su asociación con el discurso del no aprovechamiento de lo provisto por la sociedad para los procesos de aprendizaje, de los esfuerzos que se realizan para instruirlos.

Lo antes dicho acerca de la Educación a nivel abstracto transversaliza a las Adolescencias en el entendido de que es una etapa de la vida en la cual se encuentran en un intenso proceso de “*interiorización de lo externo*” y “*exteriorización de lo interno*” (Sartre, 2004), de construcción identitaria que resulta mediada por un deber ser, por mandatos que devienen del mundo adulto. Su accionar es juzgado a partir de una forma de ser adolescente en el contexto socio-histórico de inserción, en donde aquellos que no piensen, sientan, actúen del modo socialmente esperado resultan clasificados y etiquetados como diferentes. En la cotidianidad los sujetos se encuentran con múltiples formas de ser y estar en el mundo, con mandatos sociales que los obliga a conducirse de forma tal para ser considerados “normales”, cabe preguntarse entonces, cuan permeables se es ante estos imperativos. Es decir, de qué manera repercute en el “*proyecto de vida*” (Sartre, 2004), cuestión que a edad temprana se considera que es mayor la influencia externa por el hecho mencionado en el párrafo que antecede, el estar en un proceso de construcción de la identidad en donde lo que los otros piensan o esperan es influyente.

En palabras de Filardo (2018) los adolescentes han internalizado, *“como marca de fuego”* aquello que se les impone desde las diversas Instituciones en las que han sido parte (o no): *“que la trayectoria “depende de cada uno”*”.

Consideran que les va bien por su actitud, que son responsables exclusivos de sus trayectos. Esta visión de los procesos con anclaje en el individuo los pone a prueba permanentemente y ha sido la perspectiva que ha predominado también en su experiencia escolar, que en general se ha truncado muy temprano (p. 70).

En las siguientes líneas se pretende proporcionar al lector un somero recorrido de los marcos normativos a nivel internacional en torno a Educación, Discapacidad y Adolescencias. Ello se entiende fundamental para comenzar a particularizar la temática a nivel país.

Con relación a las adolescencias, éstas quedan enmarcadas en la Convención de los Derechos del Niño (CDN)⁷, ubicándolas bajo el mismo paraguas que las infancias. En este sentido: *“(…) se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”* (CDN, 1990, Art. 1). A su vez, resulta pertinente el Artículo 23 de dicha Convención, ya que queda en evidencia cómo se fue superando la forma de comprender la discapacidad desde 1990 hacia las siguientes dos décadas:

Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad (CDN, 1990, Art. 23, Numeral 1)).

⁷ La Asamblea General de Naciones Unidas, en su Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989, la difunde para su ratificación, entrando en vigor el 2 de septiembre de 1990.

Se hace necesario prestar atención a las formas de nombrar a niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, haciendo referencia a los/as mismos/as como “impedidos”. En la actualidad se cuenta con un vasto marco teórico y evidencia empírica que da lugar a cuestionar, de (re) pensar quien o quienes son entonces los no impedidos que determinan la aptitud y la no aptitud para realizar determinada acción o actividad.

A su vez, dicha CDN (1990), en su Artículo 28, conjugando infancias y adolescencias con relación a la educación enuncia:

(...) a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados (CDN, 1990, Art. 28).

Con relación a la conjunción educación y discapacidad, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), de Naciones Unidas, del año 2006, se convierte en un faro para el despliegue de la educación inclusiva en el siglo XXI. En la misma se define a la discapacidad como:

(...) un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (CDPD, 2006, Preámbulo, Literal e)).

En este sentido, desde el modelo social se entiende a la discapacidad como una construcción social que deviene y se particulariza según el momento histórico en cuestión; es decir, no se vislumbra como un concepto estático y natural. Tal como se planteó anteriormente, de la forma de entender a la discapacidad deviene la forma de nombrar a los sujetos y el accionar para con los mismos. Por ello, para que se efectivice la participación plena resulta necesario que los entramados sociales apunten a la eliminación de las barreras (físicas, comunicacionales y simbólicas), reconozcan a estos sujetos como sujetos de derechos y se generen políticas que tiendan a la superación de las desigualdades y asimetrías con relación a esta población.

Por otra parte, la CDPD (2006), en su Artículo 24, hace referencia específica a la educación de PsD, planteando:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (CDPD, 2006, Art. 24, Numeral 1)).

El Estado es un actor sustancial en esta materia, en tanto cuenta con los mecanismos (que los puede materializar, o no) para favorecer o facilitar la igualdad contemplando la diversidad en pos de que se vislumbren las potencialidades de los sujetos. Para lograr sociedades inclusivas resulta necesario interpelar los patrones de normalización y homogeneización de los sujetos que persisten aún en el siglo XXI.

Las convenciones mencionadas resultan un basamento, un punto de partida para que se comience a vislumbrar a las PsD como parte de la sociedad, como sujetos de derecho y con posibilidades de ampliar dichos derechos. Estos intersticios comienzan a materializar su sentido de pertenencia.

A partir de estos marcos normativos internacionales, se analizan a continuación los marcos normativos nacionales, de manera de identificar consonancias y divergencias en cómo Uruguay particulariza la temática.

En primera instancia, se retoma la Ley General de Educación N° 18.437, del año 2008, la cual promueve la equidad y la igualdad de oportunidades para niños, niñas y adolescentes, apuntando al reconocimiento de la diversidad y, para ello, la educación inclusiva. Se entiende relevante reflexionar acerca de si lo que se plantea en el marco de dicha Ley se materializa en la praxis; esto es, si niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad son contemplados en los hechos como sujetos de derecho.

En su Artículo 8 “De la diversidad e inclusión educativa”, menciona:

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. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (Ley N°18.437, 2008, Art. 8).

De este Artículo 8, lo primero que surge es la ausencia de correlato en las formas de referirse a la discapacidad. Siendo una Ley del año 2008, y habiéndose aprobado la CDPD desde Naciones Unidas en el año 2006 (ratificada en Uruguay en 2008), genera interpelaciones en cómo la ley marco del sistema educativo a nivel nacional hace referencia a “capacidades diferentes”. Esto da cuenta, no solo de haber obviado la CDPD, sino de continuar reproduciendo las lógicas de la educación tradicional y el modelo médico de la discapacidad. En menester de ello se vislumbra necesario que las propuestas educativas que se desplieguen contemplen las diferencias, las singularidades a fin de que los educandos desarrollen de la mejor manera su trayectoria.

Por otra parte, la Ley N° 18.651 “Protección Integral de Personas con Discapacidad”, del año 2010, en su Artículo 1, plantea:

Establécese un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, tendiente a asegurarles su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas (Ley N° 18.651, 2010, Art. 1).

Según este artículo, entre “neutralizar desventajas que la discapacidad les provoca”, “dé oportunidad mediante su esfuerzo”, desempeñar “rol equivalente al que ejercen las demás personas”, lo primero que surge es que, más allá de ser una ley nacional del año 2010, posterior a la ratificación de la CDPD y su modelo social, se continúa posicionando desde un modelo médico responsabilizador de los sujetos concretos por sus condiciones singulares, en lugar de poner la mirada en el contexto que les vulnera. Surge aquí con evidencia un marcado capacitismo, exigiendo a los sujetos su “utilidad”, “capacidad”, etc. con relación a los preceptos de la ideología de la normalidad.

Este Artículo 1, tiene a continuación un Artículo 2 que resulta tan complejo (o más aún) como el anterior y que, lejos de encontrar caminos hacia el modelo social de la discapacidad, los limita.

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 (Ley N° 18.651, 2010, Art. 2).

Si el Artículo 1 tensiona los conceptos medulares de la CDPD (2006), este Artículo 2 resulta más interpelante aún. Se mezclan conceptos, se enuncian padecimientos, se instituyen linealidades entre deficiencia y discapacidad, se pone como punto de base la ideología de la normalidad y todas sus normatividades. Para una ley del año 2010, y a cuatro años de haber surgido la CDPD y dos que el Uruguay la ratifica como norma supranacional, resulta compleja (como mínimo) esta definición de discapacidad, que vuelve a responsabilizar a los sujetos según instituidos normativos hegemónicos. ¿Cómo surge este Artículo 2 con tal definición? ¿Cómo se reproducen estos argumentos en este tiempo histórico?

La Ley N° 18.651 retoma la misma definición de discapacidad planteada en la Ley N° 16.095, del año 1989, la cual nunca fue reglamentada. Más complejo aún resulta que dicha Ley del año 1989 copia textualmente la definición de discapacidad de la Ley N° 22.431, de 1981, de Argentina. Queda claro cómo surge este Artículo 2 en la Ley de 2010, lo cual hace que el abordaje de la temática sea el construido en la década de los '80, lo cual dista enormemente de cómo avanzó la misma en este siglo XXI.

Por otra parte, esta Ley plantea el Capítulo VII “Educación y promoción cultural”, en cuyo contenido se encuentra el Artículo 39:

El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales (Ley N° 18.651, 2010, Art. 39).

Nuevamente, vuelve a vislumbrarse la responsabilización del sujeto, la pretensión de que a partir de los basamentos que se le proporcionará por parte del MEC y la ANEP desarrolle al máximo sus facultades. Esa construcción de los requerimientos necesarios deviene de un instituido que enmarca a los sujetos y pretende direccionar su vida en todos los ámbitos, siendo la educación la

“institución sustancial para la producción y reproducción de un orden simbólico y de aprendizaje de las formas de ser y estar en sociedad” (Míguez, 2018, p.104).

A su vez, en su Artículo 40 plantea:

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional (Ley N° 18.651, 2010, Art. 40).

En primera instancia, se entiende que en dicha Ley se hace alusión a la integración y a la inclusión como sinónimos, siendo conceptualmente distintos. El término inclusión implica que los espacios educativos son los que deben resolver los entramados que vulneran a las PsD. Antagónicamente, el término integración se posiciona en el “déficit” del sujeto, debiendo éste adaptarse a los espacios educativos para cumplir con las peticiones, con los parámetros de la norma de la ideología de la normalidad (Míguez, 2016).

En este sentido, cabe preguntarse: ¿cómo generar procesos de educación inclusiva tomando como punto de partida la singularidad de los sujetos en lugar de poner el foco en las instituciones? ¿Cómo materializar en los espacios educativos estos procesos cuando los propios marcos normativos a nivel nacional contradicen las normas internacionales? ¿Cómo hacer para que el Estado garantice la educación inclusiva a todos los sujetos en todos los niveles (Inicial, Primaria, Secundaria, Terciaria) si sus marcos normativos nacionales direccionan las acciones en contraposición a lo que ratifica internacionalmente?

Con relación a la Ley N° 17.823 del Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) y en concordancia con lo antes desarrollado, en su Artículo 8 plantea:

(Principio general).- Todo niño y adolescente goza de los derechos inherentes a la persona humana. Tales derechos serán ejercidos de acuerdo a la evolución de sus facultades, y en la forma establecida por la Constitución de la República, los instrumentos internacionales, este Código y las leyes especiales. En todo caso tiene derecho a ser oído y obtener respuestas cuando se tomen decisiones que afecten su vida (Ley N°17.823, 2004, Art. 8).

De este artículo surge una interrogante asociada al sistema educativo: ¿se toman en cuenta las voces de los/as educandos/as para la elección de sus trayectorias educativas? Se entiende que las decisiones que se adopten para con ellos/as a edad temprana constriñe o potencia el “*campo de los posibles*”, ya que, tal como plantea Sartre (2004): “(...) es así el fin hacia el cual supera su agente su situación objetiva. En ese campo depende a su vez estrechamente de la realidad social e histórica” (p.61). Es decir, entra en juego si se consideran o no sus voces, sus aspiraciones, sus deseos, sus sentimientos, etc. para crear sus “*proyectos de vida*”, en tanto “*salto y fuga*” como superación de lo vivido: “(...) el impulso que parte de las oscuridades vividas para llegar a la objetivación final, en una palabra, el proyecto” (Sartre, 2004, p. 116).

A su vez, en su Artículo 9, plantea:

(Derechos esenciales). Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social (Ley N°17.823, 2004, Art. 9).

Cabe preguntarse, entonces, si en la práctica se materializa el derecho a ser tratado en igualdad de condiciones, si no se intersecta la ideología de la normalidad en donde se delimita entre quienes se acoplan a la media estándar, a lo hegemónico, y los que distan de ella. Si se analiza lo que se enuncia en la Ley se vislumbran cuestiones que tienen de fondo preconceptos que se (re)producen en la vida cotidiana.

Capítulo 3. Educación inclusiva en las UTU de la zona oeste de Montevideo.

En el siguiente capítulo se plasman fragmentos de entrevistas considerados pertinentes para realizar un análisis crítico reflexivo en consonancia con lo desarrollado en el devenir del documento, retomando las voces de los actores implicados en la materialización de los procesos de educación inclusiva de adolescentes en situación de discapacidad en Educación Técnica Profesional de la zona oeste de Montevideo. Tal como se planteó en la Introducción estos discursos se recuperan de las entrevistas realizadas en 2018 y 2019 en las UTU de Conciliación, Colón y Cerro por parte de estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social, incluyendo a la que escribe.

En primer lugar, se recuperan los discursos sobre discapacidad y educación inclusiva emanados a nivel central, específicamente, desde la representante del equipo de apoyo de Planeamiento Educativo de UTU Central. En la misma, surgen diversas cuestiones sobre el posicionamiento y los lineamientos que a nivel central se tienen para materializar en las UTU los procesos de educación inclusiva, así como las estrategias para abordar el creciente ingreso de educandos/as provenientes de escuelas especiales y los sistemas de evaluación predominantes.

Con relación al posicionamiento y los lineamientos a nivel central, surge una primera tensión en torno a la manera que se piensan las implicancias de cómo materializar la educación inclusiva en las UTU. Surge así la siguiente cita:

No hay nada que diga que UTU los tiene que recibir por lo que esto recae en la voluntad del Centro (...) La Ley 18.651 dice que hay derechos, dice que hay que incluir pero no dice cómo, bajo qué condiciones, ni tampoco quién lo tiene que hacer, ni para qué (Representante del equipo de apoyo de Planeamiento Educativo de UTU Central, 2018).

La frase comienza planteando que *“no hay nada que diga que UTU los tiene que recibir”*, lo cual daría para interpelar esta afirmación por su opuesto; es decir, si la

educación es un derecho humano fundamental, tal como se vio en el Capítulo 2, todo/a adolescente que finalice Educación Primaria debe ser recibido/a en Educación Media.

Por otra parte, plantear que no hay documentos que especifiquen el permiso para el tránsito de Educación Primaria a Educación Media resulta una contradicción en sí misma. Si, además, alega que “*ésto recae en la voluntad del Centro*”, parecería distanciarse sustancialmente de los contenidos teórico-filosóficos que nutren la educación inclusiva en el reconocimiento de la diversidad, tal como se plantea en la CDPD (2006), la cual Uruguay ratificó. Si la inclusión implica el cambio estructural del sistema educativo para generar condiciones de accesibilidad a todo el estudiantado, ¿cómo a nivel central de la UTU se deposita su resolución según las posibilidades y condicionamientos de cada centro en particular?

Más allá la representante a nivel central mencionada plantea que la Ley N°18.651 no orienta en estos procesos; sin embargo, si se analiza, por ejemplo, el Artículo 40 que da cuenta del capítulo que despliega sobre Educación, de hecho sí se plantean una serie de procedimientos para lograr esta materialización.

Con este posicionamiento a nivel central, los lineamientos sobre los regímenes de evaluación dan cuenta de la lectura predicha sobre educación inclusiva. En este sentido se genera el régimen de inclusión y el de adecuación, los cuales demarcarán las formas de aprender y acreditar en los centros de UTU.

Según la resolución que hay es que en la adecuación el docente tiene que diseñar para las capacidades que tiene el sujeto una secuencia pedagógica y recursos educativos adecuados a eso (...) y el régimen de inclusión está pensado solo para personas que cursan Educación Media Básica y establece que tu no le vas a exigir a los estudiantes, sino que simplemente vas a ver qué es lo que puede desarrollar (Representante del equipo de apoyo de Planeamiento Educativo de UTU Central, 2018).

Esto implica que, si un/una estudiante prenocionado/a en situación de discapacidad (por egresar de educación especial, por presentar algún diagnóstico, etc) quiere ingresar a un centro de UTU, en-la mismo/a será ubicado/a en alguno de estos regímenes. En el caso de quedar en el de “adecuación”, en base a lo que los/as referentes adultos entienden que el/la adolescente puede aprender, se realizan las adecuaciones correspondiente en cada situación. Esto podría estar relacionado teóricamente con la definición de “ajustes razonables” brindada por la CDPD (2006). Esto es:

Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (CDPD, 2006, Art. 2).

Sin embargo, en los hechos, lejos están de realizarse “ajustes razonables”, sino, por el contrario, se prenociona qué y cómo cada estudiante puede y debe aprender, sin tomar en cuenta las voces de éstos/as y/o de sus familias.

En cuanto al régimen de “inclusión”:

El régimen de inclusión. Este dispositivo surge en 2011, se reformula en 2013, el cual es ofrecido a aquellos estudiantes con discapacidad; el mismo supone el tránsito por las propuestas de EMB sin valoración de asiduidad como de rendimiento. Incluye al estudiante desde la participación y no lo habilita a la continuidad en propuestas de EMS (Programa de Planeamiento Educativo, 2019, p. 44).

Esto implica que, los/as estudiantes que son derivados/as al régimen de “inclusión” en las UTU, más allá de que cursen las asignaturas al igual que sus pares, no van a contar con acreditación de lo realizado. Ello conlleva, no solo la falta de reconocimiento de estos/as estudiantes en su calidad de tal, sino que,

además, lo último que les va a quedar acreditado en la historia educativa será el egreso de Educación Primaria. Lejos de generar reales procesos de inclusión, deviene lo opuesto radicalmente. A su vez, esto responsabiliza y otorga a los/as docentes un poder/saber en lo que respecta a las trayectorias educativas, sin un aval real que regule las prácticas pedagógicas que se desarrollan, entendiendo que las evaluaciones colocan meramente el foco en los/las educandos/as; es decir, en qué aprendió y no la manera de aprehensión del conocimiento.

La entrevistada mencionada, sobre este régimen de “inclusión”, plantea que los esfuerzos no se orientan hacia los procesos de aprendizajes de esta población, sino que sería lo que una colega suya expresa: *“te abro la puerta hacia la luz para que te vayas”*. Esto es, en lugar de brindarles herramientas para que continúen en la educación formal, se les orienta hacia la desafiliación de la misma.

Alguien tiene que sostener y decir ¡vos podes! Yo no te voy a regalar porque sos el pobrecito. Pero, a ver, pero tampoco te voy a exigir algo que no podes hacer. Una tensión que hemos tenido en esto del seguimiento de las prácticas es algún docente que no le permite usar la tecnología porque vaya a saber capaz que está copiando... Pero es tecnología que está adaptada porque esa persona no puede escribir y le da la orden a la máquina que tiene el programa para que escriba (Representante del equipo de apoyo de Planeamiento Educativo de UTU Central, 2018).

Esto se puede relacionar con lo que se desarrolló en el capítulo que antecede sobre la reproducción de las lógicas de la educación tradicional y el modelo médico de la discapacidad, los cuales, transversalizados con la ideología de la normalidad, generan el no reconocimiento de la heterogeneidad de formas de aprehensión de conocimiento, de las diversas formas de ser estudiantes. Resulta más sencillo etiquetar, encasillar en un “no puede”, “no sabe”, antes que interpelar el sistema educativo y las prácticas que de él se desprenden.

En relación a ello, se entiende que de las concepciones que se tengan sobre la discapacidad y la educación inclusiva devienen los abordajes, lo que dependerá

de la singularidad de cada centro educativo y de la voluntad de los actores implicados.

Para comprender cómo se materializan en los centros UTU de la Zona Oeste de Montevideo los aspectos predichos a nivel central, se recuperan las voces de las autoridades de los mismos.

Con relación a la concepción de Discapacidad:

Son más bien situaciones de discapacidad más que un concepto (...). Se trabaja con diferentes situaciones: desde problemas emocionales hasta problemas conductuales. Y bueno, alguna dificultad también de aprendizaje (...). Yo creo que en una discapacidad, lo que uno tiene que ver es la fortaleza del chiquilín. Evidentemente depende de la discapacidad, por eso, podemos tener también una discapacidad motriz que no le afecta en lo intelectual. Por eso tenemos que percibir cuál es la discapacidad, cuál es la dificultad, no puedo dar un concepto amplio (Referente 1 UTU Colón, 2018).

En realidad, yo pienso que no es una discapacidad, sino una falta de alguna capacidad. Lo veo como un carente de alguna capacidad, porque la discapacidad a mi me suena como que no tiene capacidad. En nuestra realidad, los chicos que llegan a nosotros tienen algún problema en alguna área, en algún ámbito o en alguna cosa específica... No tenemos a ningún discapacitado. Para mi el discapacitado es el que no puede hacer nada. Y bueno, algunos tienen discapacidad emocional, de razonamiento, intelectual y algunos tienen discapacidades físicas que son los menos, y yo llamo emocional a aquellos que tienen trastornos de violencia (Referente 2 UTU Colón, 2018).

De dichos relatos se desprende una visión de la discapacidad basada en el modelo médico de la discapacidad, asociado al déficit, a algo natural y biológico, ya que se enuncia la “falta de”, una no capacidad para. Se vislumbra aquí la contradicción de una pretensión de no poner el foco en el sujeto, pero si se

deconstruye, si se analiza de manera crítica, en base a lo desarrollado en el devenir de la Monografía, se deja entrever las prenociones en torno a la utilidad de los cuerpos, la reproducción de instituidos, de forma de ser y estar en el mundo. Sus miradas parecen no discernir entre discapacidad y problemáticas sociales; es decir, cuando se nombra “discapacidad emocional”, cabe preguntarse entonces con respecto a ello: ¿qué tipo de información manejan los actores implicados en la trayectoria educativa de los/as adolescentes? Se entiende que resultaría sustancial la formación en la temática de estos/as “formadores/as” para poder desplegar acciones acordes a la realidad, a la singularidad de los sujetos.

Tal como se ha planteado, depende de la mirada que se tenga sobre la discapacidad en las autoridades de los centros educativos, cómo devendrán los procesos de educación inclusiva en el estudiantado. En este sentido, resulta destacable el posicionamiento al respecto desde otra de las referentes del centro entrevistada.

Lo que es reciente y lo que es nuevo, es el lugar que se les está dando y se los está reconociendo. Se los está reconociendo de que sí, que hay que trabajar para ellos. Lo que sucede es que hay que crear la cultura (...) (Referente 3 UTU Cerro, 2018).

Desde este discurso, se visualiza una mirada más acorde al modelo social de la discapacidad, en tanto hace referencia a cuestiones sustanciales como reconocimiento, representaciones (al plantear “crear la cultura”), trabajo conjunto, etc. A partir de esto, podría analizarse que el “campo de los posibles” (Sartre, 2004) de estas adolescencias en situación de discapacidad tendrá constreñimientos o ampliaciones según el centro educativo.

Con relación a los procesos de educación inclusiva, los discursos se orientaron a:

Para que sea inclusiva la educación debe de incluir. En este caso, lo que siento es que muchas veces no logramos incluir verdaderamente, por factores externos, como, por ejemplo, la carencia de recursos humanos,

grupos muy numerosos. Entonces, si yo tengo en un grupo 8 chiquilines con dificultad de aprendizaje, es difícil abordarlos con tanta cantidad de estudiantes, y careciendo en muchos casos de recursos humanos como un equipo multidisciplinario (Referente 1 UTU Colón, 2018).

Entiendo por inclusión que el alumno carente de alguna capacidad pueda él transitar su trayectoria educativa de manera satisfactoria. Me parece que la mejor manera de incluir a una persona con alguna carencia es que él pueda terminar su trayectoria educativa, adecuada a sus medios (...). La idea nuestra es poder darles a los alumnos que tienen alguna discapacidad que puedan transitar las trayectorias dentro de la manera más saludable (Referente 2 UTU Colón, 2018).

Es algo que siempre existió, lo que pasa es que los sistemas educativos no siempre lo reconocieron o entendieron que había que cubrir un sector de la población estudiantil que estaba en esas situaciones, que estaban en una total desigualdad con respecto al resto de sus compañeros, no? Y que forman parte de la población y que tienen derechos. La cuestión es que todo evoluciona, todo cambia, todos buscamos una mejor calidad y eso tuvo que verse en la educación (Referente 3 UTU Cerro, 2018).

A partir de esto, se pueden visualizar dos posturas distintas en torno a lo que implica la educación inclusiva. Con relación a las dos primeras citas, nuevamente se hace referencia a la discapacidad a partir del déficit, desplegando estrategias con estas prenociones en torno a la discapacidad y la educación inclusiva orientadas a brindar herramientas a los/as docentes, sobre cómo trabajar con las familias de los/as educandos para mejorar el proceso de inclusión de éstos. Con relación al último fragmento de entrevista, se desprende, no solo que es sustancial generar procesos de educación inclusiva, sino que, por la vía de los hechos, en esa UTU, estos procesos se han llevado adelante históricamente.

A su vez, a nivel discursivo no se observan resistencias al ingreso de estudiantes egresados/as de Escuelas Especiales, pero, cabe preguntarse cómo y cuál es la

calidad de los aprendizajes, ya que, como se mencionó, son varias las tensiones que devienen de dicho tránsito: docentes que no se sienten capaces de afrontar la masificación en las aulas y la heterogeneidad del alumnado; la falta de recursos; la escasa o nula comunicación entre los niveles educacionales, etc.. En este sentido, se dice ser receptivos/as a la diversidad; sin embargo, en lo que hace a las dos primeras entrevistas, se reproducen lógicas diferenciales, mientras que en la tercera se vislumbra el respeto por la diversidad para la materialización de las prácticas pedagógicas.

En cuanto a los regímenes de evaluación, se especifica en las citas que siguen cómo los regímenes de “adecuación” y de “inclusión” varían en su materialización según los centros.

En la UTU, el término inclusión es para aquel chico que no puede hacer mucha cosa, solamente transita en la escuela, se le acredita solo lo que él logra. Son todos aquellos que tienen discapacidades intelectuales severas. Todo los demás tienen adecuación porque tienen algún cierto retraso o algún problema, tiene una adecuación donde ellos pueden terminar y acreditar la Educación Media Básica como también Media Superior, y éstos chicos que están en inclusión no acreditan la Educación Media Básica (Referente 1, UTU Colón, 2018).

Si el chiquilín está en un régimen de inclusión se califican los logros del estudiante, nada más, lo que logró el estudiante sin calificación numérica. Ahora, sí está en un régimen de adecuación curricular, es cuando tiene alguna dificultad y se genera una adecuación curricular para que sea evaluado igual que el resto. Ahí se califica numéricamente (Referente 2, UTU Colón, 2018).

La inclusión lo que quiere es no sólo tener un sólo grupo de chicos que tengan discapacidad, sino que los chicos se integren con el resto de sus pares para que mutuamente se estén retroalimentando y de ahí ir mejorando (Referente 3 UTU Cerro, 2018).

De lo enunciado de los dos primeros fragmentos, se desprende nuevamente la reproducción del modelo médico de la discapacidad, evaluando a los/as adolescentes a partir de un instituido normativo mediado por la ideología de la normalidad. Se coloca el foco en la carencia y se constriñe el “campo de los posibles” de estas adolescencias a partir de preconiciones del mundo adulto con relación a la discapacidad y las implicancias reales que hacen a la educación inclusiva. Antagónicamente, este “campo de los posibles” se amplía singular y colectivamente cuando la inclusión se toma como tal (según marcos normativos y teóricos), sin que medien regímenes contradictorios (como los planteados por la UTU), apuntado a la retroalimentación entre pares y a la potenciación de los aprendizajes basados en el reconocimiento de la diversidad.

A modo de cierre, se pretendió en este capítulo plasmar fragmentos de entrevistas realizadas a actores que resultan relevantes en lo que respecta a las trayectorias educativas de los/as adolescentes en situación de discapacidad. Tales posicionamientos inciden directamente en la construcción del “*proyecto de vida*” (Sartre, 2004) de este estudiantado demarcado por el mundo adulto.

Reflexiones finales

La presente Monografía pretendió plasmar someramente cómo se materializan los procesos de educación inclusiva de adolescentes en situación de discapacidad que concurren a centros de educación formal técnico profesional en la Zona Oeste de Montevideo. Ello pudo realizarse a partir de lo surgido en el marco de las prácticas pre-profesionales realizadas en el EFI “Discapacidad en lo social” del Proyecto Integral “Cuidado humano, derechos e inclusión social”, Área Discapacidad. Éste resultó un basamento e inspiración para continuar interiorizando en el área y poder contribuir a reflexionar de manera crítica la realidad de las personas en situación de discapacidad.

En este sentido, resultaron varias las aristas a desentrañar en este entramado que hace a la conjunción Educación y Discapacidad, entendiendo que este documento simplemente resulta un recorte de la realidad y, como hace alusión Kosik (1967), sólo es posible realizar aproximaciones sucesivas a la realidad a través de los rodeos. No se pretendieron plasmar verdades absolutas; por el contrario, se intentó evidenciar que si bien existen marcos normativos nacionales e internacionales, las brechas entre discursos y hechos es aún amplia.

Se vislumbraron avances, pero queda camino por andar, porque aún en el siglo XXI se continúan reproduciendo lógicas hegemónicas, se le impone a los sujetos formas de ser y estar en el mundo, se los etiqueta según los instituidos normativos de la ideología de la normalidad. Se pregona el respeto a la diversidad, de visibilizar la singularidad de todos y todas, pero en la realidad aún siguen realizándose variados esfuerzos desde las personas en situación de discapacidad para poder ser parte del entramado societal.

Se entiende necesario que todos los sujetos desde el lugar que ocupan desplieguen acciones para el logro de sociedades inclusivas en donde todos y todas puedan ser y estar de la manera que deseen, sin importar las condiciones singulares.

Bibliografía

Angelino, M.; Rosato, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Angulo, S; Díaz, Sh; Míguez, MN. (2015). *Infancias y discapacidad: Una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos*. Montevideo: Unicef

Barrán, JP. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.

Borsay, A. (2008). *¿Problema social o asunto público? Hacia un modelo de política para las personas con discapacidades físicas y mentales*. In: Barton, L. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Editorial Morata.

Cristóforo, A.; Martinis, P.; Míguez, MN.; Viscardi, N. (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: Universidad de la República.

Dalle, P.; Boniolo, P.; Sautu, R.; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Filardo, V. (2018). *“La culpa es tuya.” El individuo como centro en programas públicos dirigidos a jóvenes en Uruguay*. Montevideo: Revista de Ciencias Sociales, Vol.31(42), pp. 57-78.

Focault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: PsicoLibros.

Míguez, MN. (2020). *Curso: Análisis crítico de intervención en el área de la discapacidad*. Montevideo: FCS. (mimeo).

Míguez, MN.; Angulo, S. (2017). *Cuerpos en movimiento: adolescencias, educación media y medicalización de las conductas*. In: Cristóforo et alli. *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: Universidad de la República.

Míguez, MN. et allí. (2017). *Educación Especial y lo Especial de la Educación en Uruguay*. In: Cunha dos Santos Fernandes, AP. (2017). *Educação especial: cidadania, memória, história*. Pará: EDUEPA.

Míguez, MN. (2017). *Universidad inclusiva: ¿Realidad o utopía?*. Florianópolis: Universidad de Santa Catarina.

Míguez, MN. et alli. (2016). *Contingencias normalizadoras en la relación discapacidad-trabajo en Francia y Uruguay*". Londres: Disability and the Global South, Vol.3(2), 1044-1056. Recuperado de: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-03-02-05.pdf>

Míguez, MN. (2005). *Construcción social de la discapacidad. La experiencia montevideana*. Huelva: Revista Portularia, Vol.VI (2), pp. 123-137.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Rebellato, JL. (2003). *Actualidad del Manifiesto en la construcción de un paradigma emancipatorio*. Montevideo: Revista Actio, Año 1(2). Recuperado de: <http://actio.fhuce.edu.uy/index.php/numeros-anteriores/16-ano-i-n-2>

Sartre, JP. (2004). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires: Losada.

Scribano A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Prometeo.

Fuentes documentales:

ANEP. (2020). *Tránsito Educativo*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=6

ANEP-MIDES. (2020). *Manual de buenas prácticas en el vínculo con las personas en situación de discapacidad en los centros educativos*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de: <https://www.utu.edu.uy/utu/sites/default/files/generico/archivos/2020/02/Manual%20Buenas%20pr%C3%A1cticas%20en%20el%20v%C3%ADnculo%20con%20personas%20en%20sit.%20de%20discapacidad%20en%20centros%20educativos%202020.pdf>

Ley N° 22.431. (1981). *Sistema de protección integral de los discapacitados*. Buenos Aires: Asamblea Legislativa. Recuperado de: <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Ley-N%C2%BA-22431-Sistema-de-Protecci%C3%B3n-Integral-de-los-Discapacitados.pdf>

Ley N° 16.095. (1989). *Personas discapacitadas*. Montevideo: Poder Legislativo. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8678397.htm>

Ley N° 17.823. (2004). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Montevideo: Poder Legislativo. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

Ley N° 18.437. (2008). *Ley General de Educación N° 18.437*. Montevideo: Poder Legislativo. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/educacion/>

Ley N° 18.651. (2010). *Protección Integral de Personas con Discapacidad*. Montevideo: Poder Legislativo. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Washington: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Naciones Unidas. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Washington: Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/conv_derechos_nino.html

Programa de Planeamiento Educativo. (2009). *Inclusión educativa mediante cursos de formación profesional básica en escuelas especiales del CEIP*. Montevideo: Boletín UPIE N°3. Recuperado de: https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-03/Bolet%C3%ADn_UPIE_3.pdf

Unesco. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación: "Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes"*. Dakar: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>