

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

**“Régimen de inclusión” de UTU: ¿inclusión o
reproducciones de exclusión?
Casa adentro en las UTU Cerro y Santa Catalina.**

Karina Silva Solla
Tutora: María Noel Míguez

2021

Agradecimientos

Estas palabras mil veces ensayadas en mi cabeza, parecen increíble que finalmente se vayan materializando!

En primer lugar agradecer a quien me dió la vida que seguro debió atravesar un temporal para que yo esté hoy aquí.

Agradecer a mis padres, a mis viejos queridos que a su forma apoyaron este camino, a veces sin entender porque tanto esfuerzo pero aun así siguieron apoyando desde sus posibilidades.

Agradecer a mis amigo/as de la vida, mi otra familia, gracias por entender mis ausencias y celebrar cada logro como propio.

Gracias a mis compañeras /amigas de recorrido, gracias por su apoyo y contención en cada momento, por cada mate en el piso lleno de libros, por cada discusión colectiva y sobre todo gracias por abrigar la llegada de Rocío a nuestras vidas.

Agradecer a la Facultad de Ciencias Sociales por la formación y la contención. En especial al Grupo de Estudios en Discapacidad (GEDIS), por hacerme parte y tomarme de la mano en este camino infinito de aprendizaje, en el cual aún queda camino por recorrer junto/as.

Un enorme gracias a María Noel Míguez quien tutorió esta monografía, por su infinita paciencia y generosidad en este camino. Gracias por abrazar mi maternidad, y trascender la tarea docente desde el minuto uno, gracias por estimularme a ser mejor profesional día a día.

Finalmente, y no por eso menos importante, agradecer a mis dos grandes amores. Fueron y son mi motor en cada paso. Gracias a vos compañero de ruta por tu incansable paciencia, que acompañó, cuidó y sostuvo este recorrido. Sin duda este logro es nuestro. Y a nuestra pequeña Rocío que con su luz y fortaleza fue alumbrando este camino, enseñándome que siempre se puede dar un poco más.

¡Gracias a todos y todas!

Índice

Introducción

Capítulo 1: “Discapacidad” y “Educación”. De la universalidad colonial a la *pluriversalidad* decolonial.

Capítulo 2: “Educación” y “Discapacidad” en Uruguay. Una historia de intentos.

2.1. Reconocimiento en la esfera de la solidaridad. Devenir del sistema educativo formal en Uruguay mediado por lógicas coloniales del saber.

2.2. Reconocimiento en la esfera del derecho. Marcos normativos sobre educación y discapacidad.

2.3. Régimen de Inclusión de UTU.

Capítulo 3: Casa adentro. “Educación” y “Discapacidad” en las UTU Cerro y UTU Santa Catalina de Montevideo.

3.1. *Saber y poder*. Entre menosprecios y contradicciones desde la mirada adultocéntrica.

3.2. *Ser/estar*. Estudiantes en situación de discapacidad comprendidos/as en el “Régimen de inclusión”.

Reflexiones finales

Bibliografía

Introducción

El presente documento constituye la Monografía Final de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Plan 2009.

El tema que propongo poner en tensión es el “Régimen de inclusión” de la UTU¹, en el marco de la Formación Profesional Básica (FPB) en UTU Cerro y UTU Santa Catalina, de Montevideo, desde la perspectiva decolonial, para develar instituidos coloniales del ser/estar, saber y poder. En este entramado, surge el interés singular de poner en diálogo con saberes plurales la siguiente tensión: ¿Es el “Régimen de Inclusión” de UTU un dispositivo educativo de real inclusión o termina reproduciendo lógicas de exclusión?

Entre los motivos subjetivos para el despliegue de esta temática, más allá de interpelaciones familiares, cobró carácter académico en el proceso de práctica pre-profesional realizado en el marco del Proyecto Integral “Cuidado humano, derechos e inclusión social”, concretamente en el Espacio de Formación Integral (EFI) “Discapacidad en lo social”. La finalidad de dicho EFI fue “sostener y potenciar los ingresos, tránsitos y egresos educativos de estudiantes en situación de discapacidad², egresados de Escuelas Especiales, en instituciones de Educación Media del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Dirección de Educación Técnico Profesional (DETP)”(EFI “Discapacidad en lo social”, 2018,p.3). La investigación se encuentra enfocada en los Centros de Educación Técnico Profesional (CETP) de la zona oeste de Montevideo, principalmente, en los espacios de Formación Profesional Básica (FPB) de las UTU Cerro y Santa Catalina. Los centros educativos fueron seleccionados en relación a mi recorrido pre-profesional, ya que realicé las prácticas en UTU Cerro en 2018 y 2019. Asimismo, varios de los datos que surgen se recuperan del proceso de elaboración conjunta en el marco del Taller de Investigación del Proyecto Integral mencionado, realizado en conjunto con Soraya Persíncula, Deyanira Oton y Manuela Torres. Sin duda estos hitos en el

¹ Haré referencia a UTU para dar cuenta de lo que hoy día se denomina Dirección General de Educación Técnico Profesional, ya que es la forma de nombrar que se comprende por todas y todos: “La UTU reconoce sus orígenes en el año 1878 con la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, que en sucesivos períodos cambiará su nombre a Dirección General de Enseñanza Industrial (1916), Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU, 1942), Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP, 1985) y actualmente Dirección General de Educación Técnico Profesional – UTU (DGETP-UTU)” (ANEP-UTU, 2021, p. 1).

² Para mencionar, me posicionaré desde el modelo social de la discapacidad, ya que aun me encuentro en un proceso de reaprender formas *otras* de nombrar en relación a lo que colonialmente es conocido como el/la “sujeto/a” de la discapacidad. A su vez, la forma de nombrar consensuada en la academia latinoamericana es “personas en situación de discapacidad”, ya que ubica a los/as “sujetos/as” en una procesualidad exógena a sus condiciones singulares.

recorrido profesional marcaron un antecedente profesional en la carrera, donde la vinculación con la temática educación y discapacidad fue sinónimo de enriquecimiento académico, personal y colectivo.

En relación con la fundamentación objetiva que guía la presente investigación, se cree medular poder poner en tensión la producción de conocimientos desde las Ciencias Sociales a partir de formas *otras*³ de aprehensión de lo histórico-social. Esto implica, necesariamente, una revisión de nuestros posicionamientos en lo teórico-metodológico, ético-político y epistemológico-ontológico. En este sentido, la perspectiva decolonial surge para tensionar un orden de configuración y dominación global moderno colonial, el cual nos atraviesa en los modos de habitar el mundo, de producir conocimientos y de interrelacionarnos. A esto se le denomina, desde la perspectiva decolonial, la colonialidad del ser/estar, saber y poder. De esta manera, llevamos adelante los *procesos decolonizadores*⁴ a partir de analizar colectivamente los entramados sociales que habitamos desde formas de conocimiento surgidas desde nuestras propias latitudes. Ello nos ubica en un *hacer decolonial*⁵ en conjunción con “sujetos/as”⁶ plurales y sus plurales saberes. Para los fines de la presente Monografía Final de Grado, les invito a transitar un *proceso decolonizador*, con su propio *hacer decolonial*, que nos permita reflexionar y analizar la temática discapacidad y la educación en sus lógicas coloniales, en pos de superarlas.

La perspectiva decolonial comienza a enraizarse en América Latina hacia fines de los ‘90 del siglo XX, cuando diferentes pensadores/as latinoamericanos/as empiezan a interpelar los saberes instituidos del Norte Global. Surge así el llamado *giro decolonial*⁷, el cual resultó un punto de inflexión fundamental para comprender desde formas *otras* a las interiorizadas colonialidades del ser/estar, saber y poder. Éstas remiten al surgimiento de la modernidad y la

³ Cada vez que se utilicen las formas de nombrar traspasadas por la decolonialidad, lo dejaré explícito a través de la utilización de cursivas, no solo como interpelación a quienes estén leyendo, sino, también, como acto político. De igual forma colocó entre comillas los principales términos coloniales que se interpelan en este documento, como una forma de repensar su semántica y su contenido.

⁴ Por *procesos decolonizadores* se comprende lo que desde la colonialidad se denomina como procesos de investigación.

⁵ Por *hacer decolonial* se comprende lo que desde la colonialidad se denomina como metodología.

⁶ Desde el GEDIS venimos reflexionando en torno a esta construcción de sujeto/a remitida al “sujeto uno” de la modernidad colonial. De todas maneras, para esta Monografía, haré referencia a sujetos/as.

⁷ “El giro decolonial de la investigación antropológica es de 360°, pero no se regresa al mismo punto desde donde se gira, sino a un punto paralelo, y se continúa avanzando desde una mirada configurativa, sistémica, compleja y holística, con reconocimiento de los demás enfoques y paradigmas existentes, pero argumentando, asumiendo y, sobre todo, defendiendo que también existen formas “otras” igualmente válidas, útiles” (Ortiz y Arias, 2019, p. 150).

organización colonial del mundo, ocurrido a partir de la conquista de América en 1492. Este hito histórico queda en el relato universal producido y reproducido por “*quienes escriben la historia*” (De Sousa Santos, 2002):

Desde ese momento se empieza a construir una historia “universal”, narrada con exclusividad del adentro, esto es del europeo, del superior, blanco y civilizado; se va conformando así una narrativa que niega al otro precisamente por no estar social y epistémicamente asociado a la localización imperial. (Rincón *et al.*, 2015, p. 83)

Según Rincón et al. (2015), la colonialidad se materializa a partir del control de las diversas formas de existencia, una dominación externa que es interiorizada y naturalizada como propia: “Es decir la adición de la colonialidad del poder con la del saber ha impactado la experiencia, la mente, el lenguaje, la cultura toda de los sujetos subalternos; en otras palabras esa conjugación ha engendrado la colonialidad del ser” (Rincón *et al.*, 2015, p. 85).

Sin embargo, aún resta camino por transitar, en palabras de Dussel (2007), la perspectiva decolonial se encuentra en pleno proceso de construcción, por lo que se trata de “un proyecto para varias generaciones por venir”(p. 11). En este sentido, retomando a Rodríguez (2016a), el *hacer decolonial* invita a continuar esta herencia de producción de conocimientos críticos desde las propias territorialidades: “Las nuevas generaciones tienen la tarea de continuar con las hipótesis planteadas, una de las más interesantes es la de investigar en clave decolonial” (Rodríguez, 2016a, p.215).

A partir de lo antedicho, les propongo un *proceso decolonizador* que conjugue desde lo teórico-metodológico y epistemológico-ontológico la perspectiva decolonial con algunas teorías críticas del Norte Global⁸. Por Norte y Sur Global, hacemos referencia a las diferencias epistémicas en las formas de conocer, no a geolocalidades de un norte y un sur, ya que en todo Norte Global hay un Sur Global y en todo Sur Global hay un Norte Global. Quienes nos posicionamos desde la perspectiva decolonial, nos sentimos tan lejanos/as del Norte Global de nuestro Sur, como cercanos/as al Sur Global del Norte (Míguez, 2020). Ello

⁸ “El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistémico causado por el colonialismo y por el capitalismo globales, sino también las prácticas locales de complicidad con aquellos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la epistemología del Sur es el Sur antiimperial” (De Sousa Santos, 2009, p. 12).

nos significa el viaje trasatlántico de diversas teorías críticas provenientes del Norte Global leídas y (re)apropiadas en el marco de nuestros saberes locales.

De esta manera, el marco teórico-metodológico de este documento, hunde sus raíces en la perspectiva decolonial, en su aprehensión de la realidad desde nuestro *hacer decolonial* como metodologías/epistemologías *otras*. Ello implica, potenciar los espacios de encuentro para la reflexión colectiva en torno a la temática desde epistemes *otras*, que amplían el “campo de los posibles”⁹ (Sartre, 2000). singular y colectivo. Por lo antedicho, este documento busca trascender las formas coloniales de aproximarse a la realidad y de producir conocimientos, para desandar las “verdades absolutas”¹⁰ interiorizadas como universales en torno a la relación educación - discapacidad y su superación hacia pluriversalidades que nos permitan reconocernos y repensarnos desde nuestro Sur Global. En este sentido, les propongo tensionar, en su singularidad, el "Régimen de inclusión" del DETP, de manera de generar formas *otras* que nos aúnen y reconozcan como “sujetos/as” plurales en entramados societales diversos.

En esta procesualidad, el objetivo general es analizar el “Régimen de inclusión” del DETP, en el marco de la FPB, en UTU Cerro y UTU Santa Catalina, desde la perspectiva decolonial. Para ello, se elaboraron los objetivos específicos siguientes:

- Conocer las discusiones actuales en torno a las “verdades absolutas” devenidas de la colonialidad del saber sobre discapacidad y educación.
- Identificar las lógicas coloniales del saber del sistema educativo formal en Uruguay a través de las esferas de reconocimiento.
- Analizar cómo el “Régimen de Inclusión” interpela el ser/estar de estudiantes en situación de discapacidad que concurren a las UTU de zona Oeste de Montevideo.

Ortiz y Arias (2019) plantean la urgencia de decolonizar las Ciencias Sociales, siendo una de las aristas sustanciales en este entramado la cuestión metodológica. Las producciones de

⁹ “El campo de los posibles es así el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva. En ese campo depende a su vez estrechamente de la realidad social e histórica” (Sartre, 2000, p.61).

¹⁰ “El concepto de “verdad” (aletheia), ampliamente discutido, analizado, formulado y reformulado por los/as teóricos/as del Norte Global, continuaba apareciendo desde una totalidad colonial, no habiendo espacio para “las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el Ser sino la colonialidad del Ser, la herida colonial” (Mignolo, 2007, p.29)” (Míguez, 2020, p. 28).

conocimientos desplegadas desde los *procesos decolonizadores* implican, entre otras cuestiones, romper con las lógicas coloniales de indagación y análisis reflexivo unidireccional (desde quien investiga), trascendiendo las metodologías coloniales con sus lógicas extractivistas¹¹ hacia el *hacer decolonial*, revalorizador de los saberes plurales, que se despliega mediante *acciones / huellas decoloniales*.

Toda investigación coloniza, porque el “investigador” se visibiliza a sí mismo (...) usa un método, con pasos que constituyen argumentos para obligar. El “investigador” observa y pregunta, pero no le permite observar ni preguntar al “investigado”. Se ve a sí mismo y excluye al otro, lo niega y opaca con su voz. (Ortiz y Arias, 2019, p. 16)

En este sentido, desde el *hacer decolonial* los/as “sujetos/as” de la investigación abandonan su rol pasivo, aquel exigido por las estructuras rígidas del/de la entrevistador/a versus entrevistado/a colonial, y se vuelven protagonistas indispensables a través de las *acciones / huellas decoloniales* que invitan a la apertura de sentidos *otros*.

La investigación fue asumida (...) como un proceso deshumanizante, un conjunto de acciones colonizantes que causaron dolor y sufrimiento. Por eso, muchos de los pueblos originarios recuerdan la ciencia como un instrumento colonial, una herramienta que los desacreditó, apoyó la dominación racista y justificó los peores excesos del colonialismo. (...). No es lo mismo decir “investigación” que decir “hacer decolonial”, no es lo mismo decir “estrategias, método o técnicas de investigación” que decir acciones/huellas decoloniales. (...) el concepto importa, los términos pueden ser modernos/coloniales o pueden ser nociones decoloniales. Como afirma Grosfoguel, citado por Montes y Busso (2007), el primer paso para descolonizar es nombrar. (Ortiz y Arias 2019, p. 153)

Ortiz y Arias (2019) plantean como *acciones / huellas decoloniales*: el *conversar alternativo*, el *contemplan comunal* y el *reflexionar configurativo*. En relación al *conversar alternativo*, es mencionado por los autores como *"un conversar entre iguales, libre y espontáneo, sin a*

¹¹ “El objetivo del «extractivismo epistémico» es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico. En ambos casos, se las descontextualiza para quitarles contenidos radicales y despolitizarlos con el propósito de hacerlos más mercadeables. En la «mentalidad extractivista» se busca la apropiación de los conocimientos tradicionales” (Grosfoguel, 2016, p. 133).

prioris, sin supuestos, sin condiciones ni expectativas, sin exigencias” (p.18). En este proceso, comprendo al *diálogo de saberes* como parte de este *conversar alternativo*, el cual propone un conversar despojado de relaciones de poder a partir de aprendizajes recíprocos entre los/as protagonistas. De esta manera el *diálogo de saberes*, permite reflexionar colectivamente, a través de un hilo conductor que es hilvanado en el andar, en un encuentro que puede ser de forma colectiva o singular, incorporando la noción del intercambio como un espacio de transformación. En suma, el *diálogo de saberes* es considerado “como sustancia medular para las intersubjetividades plurales, basándose en relaciones de sujeto-sujeto y procesos de objetivación conjuntos”(Míguez, 2020, p.31).

En este sentido, Walsh (2013) plantea:

Con esta acción, se desea generar interacción con quienes se conversa, es decir, no hay imposiciones, sólo se propone un tema de concertación y se respeta la forma como el interlocutor lo aborda, no existen restricciones en cuanto a lo que exprese la persona o personas. Se busca que la persona se autoconciencie y sobre todo escuche su propia voz a través de su reflexión (...) para intercambiar con el corazón. (Walsh, 2013, p. 138)

En lo que refiere al *contemplar comunal*, es definido por Ortiz y Arias (2019) como un “sentir-escuchar-vivenciar-observar decolonial, un escuchar-percibir-observar colectivo, en el que el mediador decolonial no es el único que contempla, sino que se deja observar observando.”(p.11) Es decir, es una contemplación recíproca entre iguales, una situación inversa a la observación unidireccional.

Por otra parte, el *reflexionar configurativo* nos invita a decolonizar la praxis concreta, en el mismo *hacer decolonial*. Según Ortiz y Arias (2019), implica volver a “flexionar” y realizar procesos de introspección para dejar a un lado los viejos instituidos coloniales. De la misma manera se requiere una interconexión recíproca, en la cual se halla “el mediador con ellos y ellos con el mediador, juntos, observándose-escuchándose-sintiéndose mutuamente”(p.11), en una conjugación integral, en clave decolonial, en una revalorización de conocimientos *otros*, conocimientos plurales, entre iguales, donde todas las fuentes son posibles y potenciadas a partir del *conversar alternativo* y del *reflexionar configurativo*.

En este sentido, en relación a la materialización de estas *acciones/huellas decoloniales*, en el presente documento se destacan algunas cuestiones. En primer lugar, el *proceso decolonizador* que planteo comienza en el año 2019, en el marco de mi práctica pre-profesional donde aún no contaba con las deconstrucciones necesarias para desplegar las *acciones/huellas decoloniales* desde toda su potencialidad. En este sentido, llevé adelante un *contemplar comunal* en los espacios educativos, en la comunidad y en el territorio, en aproximaciones sucesivas como actos plurales y colectivos. Este *contemplar comunal* del 2019 es el que tomo como base, ya que no pude hacer lo mismo posteriormente por efectos de la pandemia por Covid-19.

En segundo lugar, en relación al *reflexionar configurativo*, más allá de que no lo tenía incorporado como tal en lo “metodológico”, sí fui desplegándolo en los espacios de encuentro con los/as diversos/as protagonistas de la comunidad educativa en cuestión.

En tercer lugar, el *conversar alternativo*, es materializado presencialmente en el 2019, también por contingencias de la pandemia, durante el 2020 debí generarlos a través de lo virtual. En este sentido, se dieron los espacios para la producción de una serie de encuentros reflexivos, en pos de desplegar este *conversar alternativo*, singular y/o colectivamente, junto a diferentes protagonistas de la comunidad educativa¹²: 1 (una) autoridad referente de ANEP en la temática a nivel estatal; 3 (tres) referentes educativos de UTU de zona Oeste (uno/a por cada UTU); 4 (cuatro) Estudiantes en situación de discapacidad comprendidos en el “Régimen de Inclusión” de las UTU. Asimismo, acorde con los/las Referentes educativos, familias y estudiantes la generación de un espacio colectivo de intercambio, un *diálogo de saberes* abierto a la participación de la comunidad educativa toda, donde surgieron reflexiones potentes, que llevaron a la interpelación singular y colectiva sobre las concreciones del “Régimen de Inclusión” en los espacios educativos de UTU.

A partir de lo expuesto, planteo en la presente Monografía una lógica de exposición que va de lo abstracto a lo concreto, de lo *pluriversal* a lo singular, en la interpelación constante de las lógicas coloniales de saber, poder y ser/estar. De esta manera, les invito a transitar en el primer capítulo por algunas discusiones actuales en torno a las “verdades absolutas” sobre

¹² “Pensar en la comunidad educativa como un grupo de personas conformada por profesores, directivas, estudiantes y padres de familia, que cotidianamente manejan un lenguaje de carácter comunitario” (Roa Angarita y Torres, 2014, p. 141).

“discapacidad y educación”, tensionando los instituidos demarcatorios de la modernidad colonial. En un segundo capítulo planteó un somero análisis del devenir del sistema educativo uruguayo y un repaso por las principales normativas que atraviesan las temáticas, las cuales pondré en diálogo con la teoría del reconocimiento, desde la esfera de la solidaridad, del derecho y del amor. Más allá de que resulte éste, un capítulo que puede ser reproductor de las lógicas normativas coloniales, en realidad, lo que intento es poner en tensión como tales instituidos nos transversalizan permanentemente. Por otra parte en el capítulo tres ingresó casa adentro de UTU y del “Régimen de Inclusión”, dando cuenta de cómo estas lógicas interpelan el ser/estar de estudiantes en situación de discapacidad que concurren a UTU Cerro y UTU Santa Catalina. Finalmente cierro este *proceso decolonizador*, materializado en la presente Monografía, presentando algunas reflexiones finales, las que se invita a que sean nuevas aperturas.

Capítulo 1: “Discapacidad” y “Educación”. De la universalidad colonial a la pluriversalidad decolonial.

Este primer capítulo pretende tensionar algunas de las discusiones actuales en torno a las “verdades absolutas” de la colonialidad del saber y del poder sobre “discapacidad” y “educación”, develando cuestiones en torno al “capacitismo” colonial que envuelve las formas de ser y estar en sociedad y que media las construcciones devenidas en torno a la temática. Luego, les invito a reconocer un primer momento totalizador, retomando aquellos “universales” instituidos desde la colonialidad para “educación”, asumiendo la responsabilidad de revisar mis a priori para superarlos, ya que “por nuestras venas corre la colonialidad del saber, el poder, el ser y el vivir” (Ortiz y Arias, 2019, p. 152). En este transitar por la “educación” colonial, recorro los entramados de la hegemónica “educación tradicional” para encontrar trazos de superación desde la “educación emancipadora” y para luego, dar un “fuga y salto” (Sartre, 2000) hacia las pedagogías decoloniales. Por otra parte, en este camino, iré destejiendo para volver a entretejer en relación a la “discapacidad”, presentando el modelo médico/rehabilitador e, interpelación mediante, el modelo social de la discapacidad, ambos modelos devenidos de la razón moderna colonial. Al igual que con la “educación”, planteó un “fuga y salto” hacia los estudios críticos en "discapacidad" desde la perspectiva decolonial, transitando caminos epistemológicos *otros* que invitan a *decolonizar* y revalorizar las *pluriversalidades*.

Para comenzar se vuelve esencial mencionar como la universalidad colonial se ha encargado de desplegar sus “verdades absolutas” como un “en-sí” genérico para la humanidad. Tomando en cuenta esto, los constructos teóricos de “educación” y “discapacidad” devenidos del Norte Global ineludiblemente tienen sus basamentos en las lógicas coloniales del ser/estar, saber y poder, a partir de tales “verdades absolutas” que demarcan formas singulares y colectivas de habitar el mundo. Estas lógicas se materializan de distintas formas según contextos históricos, a partir de la consolidación del individuo liberal, desde la razón moderna, instituida como absoluta en la Ilustración. En este sentido, se gesta el “capacitismo colonial”, el cual da cuenta de un devenir histórico social de opresión y de la imposición de criterios totalizadores funcionales a un sistema económico, cultural y social que genera desigualdades. En este sentido, es crucial entender el impacto del modelo productivo capitalista, para entender el origen etimológico de los constructos “educación” y

“discapacidad”, ya que se encuentran anudados a relaciones de producción y organización del trabajo en las sociedades occidentales. En este sentido, Rojas (2015) invita a pensar en términos de “capacitismo” o de “colonialidad de la capacidad”, en tanto eje transversal de las sociedades modernas coloniales, en sus procesos clasificatorios y calificadorios de las personas, para ubicarlas en lugares diferenciados según las distancias o acercamientos con el “sujeto uno” ideal.

(...) podemos nombrar como colonialidad de la capacidad a la desarticulación, borramiento y reemplazo por parte del pensamiento moderno/colonial, de la ética comunal de reciprocidad y cooperación propias de la cosmovisión de nuestros pueblos latinoamericanos, y de las lógicas que les corresponden a las formas de organización y gestión del trabajo y los recursos para la existencia. (Rojas, 2015, p. 177)

Así mismo, Moran y Teseyra (2019) destaca que el “capacitismo desde una concepción evolutiva, se plantean diferentes capacidades y dominios entendidos como “normales” asignados por ubicación geográfica, temporal, racial, económica y cultural”(p.504). Enmarcado en un procesos encubierto gestado a partir de la “modernidad colonial capacitista”. Por tanto, el “capacitismo” ha tenido un papel sustancial en la jerarquización e invisibilización de las/os sujetas/os, que no es más que el resultado de una forma particular de conocer, pensar, sentir y ser que constriñe la ampliación del “campo de los posibles” (Sartre,2020).

De esta forma, estas lógicas capacitistas se conjugan con los instituidos coloniales sobre “educación” y “discapacidad” generando líneas demarcatorias que producen y reproducen desigualdades.

En esta línea, la “educación” como construcción socio-histórica está marcada por estas lógicas capacitistas, en un devenir estrechamente vinculado a la “educación tradicional”, la cual se despliega hacia fines del siglo XIX como correlato del proceso de universalización de la “educación”, con el argumento de “civilizar” a la “barbarie”(Barrán, 1992). En este sentido, el proceso de “civilización” de las poblaciones sirvió como mecanismo de disciplinamiento funcional al régimen económico vigente. En palabras de Dussel (1980)

la educación moderna no fue sino el sistema para educar al hombre burgués, imperial o ilustrado en las colonias. La "escolaridad" tal como hoy se ha instrumentado en toda la "periferia" (excepto China) no es sino el modo como se aliena al hijo del pueblo para condicionarlo. (Dussel, 1980, p. 64)

Por ello, reflexionar sobre “educación” implica desnaturalizar y visualizarlo como un constructo moderno/colonial transversalizado por lógicas de producción capitalista. En este sentido, reflexionar sobre la “educación” desde la razón moderna colonial introduce formas de ser y estar en sociedad, según instituidos hegemónicos desplegados como “universales”. En tanto la “educación” es constituida como institución medular de nuestros procesos de sociabilidad particulares y genéricos, a través de la cual se producen y reproducen “sujetos/as”, tomando como base al “sujeto uno” ideal de la modernidad colonial, según estándares prenocionados según un tiempo y espacio hegemónico. Es decir, tiempos secuenciales del cronos¹³, a través del cual se despliegan parámetros para el “desarrollo” esperado de las “capacidades”. De esta manera, la “educación” comprime, disciplina, segrega, califica y clasifica “sujetos/as” en relación a parámetros de normalidad y funcionalidad, generalmente constriñendo el despliegue de las subjetividades y los procesos críticos de objetivación en relación al mundo social. En esta línea, la Real Academia Española (RAE), institución colonial en su máxima expresión, reafirma esta idea de la “educación” como instrumento de adoctrinamiento de la sociedad, al plantear: “1. f. Acción y efecto de educar. 2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3. f. Instrucción por medio de la acción docente”(RAE, 2014).

En este recorrido de reflexión de la “educación”, Jacques Rancière resulta un autor potente que interpela sistemáticamente los constructos devenidos de la modernidad . Lo hace desde su mirada crítica, sin perder de vista su geopolítica desde el Norte Global. De esta manera, Rancière (2003) afirma que la “educación” tradicional parte desde sus cimientos, bajo los criterios ficticios de homogeneización de las sociedades; es decir, entiende que todos los/as “sujetos/as” son esencialmente iguales y que las posiciones sociales desiguales deben ser justificadas en base al mérito. Así, bajo la promesa ficticia de una igualdad de oportunidades se naturaliza las desigualdades educativas ya que devienen de una supuesta competencia equitativa: “Quien ha aceptado la ficción de la desigualdad de las inteligencias, quien ha

¹³ Tiempo definido cuantitativamente, de manera secuencial. Por ejemplo: días, meses, años.

rechazado la única igualdad que puede implicar el orden social, solo puede correr de ficción en ficción (...)”(Rancière, 2003, p. 72). En este sentido, se reconoce un saber dominante, el que toma como punto de mira al “sujeto uno”¹⁴ de la modernidad colonial, menospreciando *saberes otros* como potencia de la *pluridiversidad de saberes*. Esto es, se trata de una “educación” que hunde sus basamentos en una acción fundada sobre la construcción de seres superiores (los/as docentes) y seres inferiores (los/as estudiantes). Al respecto, Rancière (2003) nos plantea: lo que barbariza a los “inferiores”, barbariza al mismo tiempo a los “superiores”, en tanto la “barbaridad” de una civilización no es su falta de instrucción, sino la creencia en que hay seres superiores y seres inferiores según las inteligencias y las posibilidades a aprehensión de conocimientos.

Por ello, la igualdad no se da ni se reivindica, ella se practica, nos enseña Rancière (2003). Y Jacotot¹⁵ nos muestra que el “ignorante” sabe también muchas cosas y en eso debe fundarse toda enseñanza: “Quien plantea la igualdad como objetivo por alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes” (Rancière, 2003, p. 9).

Sin embargo, la “educación” continúa enraizada en una visión meritocrática y “capacitista” de oportunidades, devenida de la “educación tradicional”, que se vuelve el único criterio de justicia posible en nombre de la igualdad. En este sentido Rancière (2003) nos invita a tensionar la materialización de las lógicas tradicionales a partir de las cuales el “maestro explicador” es el único que sabe, difundiendo sus conocimientos a “alumnos/as carentes” de todo saber educativo. Ello se produce y reproduce ubicando a dichos/as “alumnos/as” en el lugar de “incapacidad”, como “vacíos de conocimientos”, seres iletrados/as a ser iluminados/as por este “maestro explicador”.

La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. 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.

¹⁴ Sujeto ideal de la modernidad colonial.

¹⁵ Jacotot es el personaje de “El maestro ignorante”, maestro que interpela sus propias prácticas pedagógicas y las supera en el reconocimiento de las potencias singulares y colectivas de los/es estudiantes.

Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. (Rancière, 2003, p. 8)

En este sentido, la “pedagogía explicadora” requiere de la intromisión de quien se ubica en el lugar del saber frente a quienes quedan ubicados/as como inferiores. Para superar tales instituidos devenidos de la “educación tradicional”, Rancière (2003) nos propone una “educación emancipadora”, poniendo en tensión los roles instituidos a priori de “quien enseña” y “quien aprende”. Por ello, el autor invita a tensionar esta demarcación superando las lógicas tradicionales a partir de las cuales el “maestro explicador” es quien sabe y difunde su saber a “alumnos/as” que solo están para recibir tales conocimientos como “verdades absolutas”. Ello implica, en primer lugar, el reconocimiento de los/as alumnos/as como portadores de saberes, por lo que toda práctica pedagógica emancipadora va a tener la potencia de generar procesos de saberes colectivos, sin asimetrías ni desigualdades. En segundo lugar, el “maestro emancipador” no tiene por qué contar con todos los saberes, ya que “puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno”(Rancière, 2003, p. 30). Es decir, si el “maestro emancipador” transmite formas de aprehensión del conocimiento de manera emancipatoria, ahí queda materializada la potencia del aprendizaje ante todo el saber. De esta manera, "se llamará emancipación a la diferencia conocida mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad" (Rancière, 2003, p. 11).

En este camino de reflexión, se pretende transitar hacia y desde la “educación” emancipadora, donde los “sujeto/as” toman un rol sustancial en las transformaciones sociales, como singularidades con posibilidades de transformarse a sí mismos y al mundo que les rodea. En palabras de Martinis (2006b), retomando a Rancière, afirma:

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 como igual a la suya. (Rancière *apud* Martinis, 2006b, p.23)

Por lo tanto la emancipación sólo es alcanzada bajo el supuesto de “concebir” al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Ésta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente”. (Martinis, 2006b, p. 48)

Por otra parte, en este camino que he trazado, tomaré los aportes de Walsh (2014) y de Pineda y Gitierrez (2020), quienes nos invitan a dar un paso más, abriendo las puertas hacia *pensamientos otros*, aperturas hacia la transformación en pos de una “educación” *otra*: “Enseñar a pensar es la clave de los procesos educativos; abrir las puertas al pensamiento otro es hacerlo a otras formas de sentir, imaginar, pensar” (Pineda y Gitierrez, 2020, p. 126).

En este punto, lo que la perspectiva decolonial introduce, es el despliegue nuevas formas de pensar, hacer y sentir sobre “educación”, que hunden sus raíces en prácticas pedagógicas, insurgentes y contra hegemónicas. Prácticas que trascienden lo humano y buscan la inherente conexión e interrelación con la naturaleza y con todo lo que nos rodea.

En este sentido, Pineda y Gutierrez (2020) retomando a Arturo Escobar (2018), despliegan tres entretejidos teórico-político potentes descolonizadores que allanan el camino hacia la búsqueda de una “educación” *otra*. En primer lugar, destacan como necesaria "la descolonización y despatriarcalización de la sociedad para promover por formas no patriarcales, no capitalistas y no racistas de organización social" (p.126). Por otro lado, "la liberación de la Madre Tierra como principio ético-político para construir nuevas formas de existir como seres vivos, y para repensar y rehacer la relación entre humanos y no humanos de forma mutuamente enriquecedora (p.126). Y, por último, "el florecimiento del pluriverso para tejer múltiples sendas hacia un mundo donde quepan muchos mundos, contrarrestando el poder de la hegemonía capitalista que lo sostiene" (p.126).

De esta forma, pensar en modos *otros* de “educación” trasciende las instituciones educativas, donde las prácticas insurgentes se vuelven parte de la escena educativa, las cuales generan procesos de aperturas y reconocimientos hacia formas *otras* de habitar el mundo. De esta manera, pensar la construcción de una “educación” *otra*, lo cual implica el reconocimiento de saberes plurales como potencia para la construcción de sociedades *otras*, ya que, tal como plantea Walsh (2014): “Las luchas sociales son enclaves pedagógicos para aprender, desaprender, reaprender, reflexionar y actuar” (p. 22). La resistencia es en sí misma una

acción pedagógica, una práctica revolucionaria insurgente que convoca a reflexionar sobre nuestras existencias, sobre *mundos otros* y nuevas formas de habitarlo y relacionarse con él. Al igual que la autora anteriormente mencionada, cuando hablo de *mundo otro*, entiendo por ello formas plurales de pensar, conocer, sentir y percibir, hacer y vivir que interpelan la hegemonía universal de la modernidad colonial y las lógicas “civilizatorias” que ésta impone.

Por otra parte, en lo que refiere a “discapacidad”, pondremos en discusión algunos de los grandes paradigmas que definieron a la temática desde diferentes miradas. En este sentido, Rosato y Angelino (2009) entienden al término “discapacidad” como una producción social e histórica, enmarcada en un sistema de clasificación de “sujetos/as” basado en relaciones de asimetría y desigualdad. Ubican su génesis a finales del siglo XIX, con el surgimiento de la razón moderna y la instauración del saber médico como hegemónico. De esta manera, comienza a constituirse el control de los cuerpos y subjetividades, con el argumento patologizante del control y prevención de las enfermedades, en pos de la producción de “sujetos/as” supuestamente "sanos"(Rosato y Angelino, 2009).

El profesional de la medicina se convierte en el experto consejero familiar, que instala prescripciones morales y médicas en torno a la organización de lo cotidiano y el principio de salud se instala como ley fundamental de los lazos familiares. Todo ello contribuye a que la autoridad médica sea, a la vez, una autoridad social. (Rosato y Angelino, 2009, p. 107)

En concordancia, la “discapacidad” desde esta mirada está vinculada al déficit, o deficiencia, basada en criterios biologicistas que define identidades como portadoras de “discapacidad”. colocando la responsabilidad de la “discapacidad” en el “sujeto/a”, justificada a través de diagnósticos médicos, donde se visualiza a los/as “sujetos/as” como objetos de rehabilitación y normalización. De esta manera, en “clave de ideología, se interiorizan y exteriorizan en los entramados occidentales modernos, generando casi que automáticamente lo que sería una ‘inclusión excluyente’” (Rosato y Angelino 2009, p. 116). Es decir se teje una red de significaciones en relación a corporalidades, sentidos e inteligencias esperadas, consideradas como normales, las cuales establecen una “inclusión excluyente” con quienes no cumplen con este mandato. De esta manera, se genera una construcción simbólica de una imagen de extrañeza que interpela y requiere ser nombrada como “discapacidad”, produciendo y reproduciendo lógicas demarcatorias de “sujetos/as” plurales que quedan ubicados/as entre

“lo normal” y “lo anormal”. Así, no solo se enuncian “sujetos/as”, sino que se definen los saberes que éstos/as están “en condiciones” de recibir, en pos de la reproducción de una construcción de conocimientos apartado, disgregado en alteridades de un saber “discapacitante”.

“Así, la normalidad podría ser analizada como el proceso ideológico de asumir la correspondencia entre la discapacidad y el déficit como primera operación y de déficit y cierto comportamiento, característica mental, identidad o visión del mundo, como segunda operación” (Rosato y Angelino , 2009, p. 141).

En la década ‘60 del siglo XX surge un movimiento instituyente, conformado por las Personas en situación de discapacidad (PsD) partir de las luchas por el reconocimiento de un estudiante en situación de discapacidad, Ed Roberts, quien solicita el ingreso a la Universidad de Berkeley, la cual, en principio, le es negada. A partir de ello, desde diversos movimientos de PsD, a los que luego se suma la academia, comienzan a interpelar las lógicas de opresión vivenciadas a la interna de la “educación” universitaria, gestando nuevas formas de habitar los espacios educativos universitarios. Este movimiento instituyente hace a los “disability studies”, los cuales se desplegaron con celeridad en el mundo anglosajón (Míguez, 2020). De esta manera, el lema “Nada sobre nosotros/as, sin nosotros/as” se transforma en el eco de las reivindicaciones del colectivo, en una lucha incansable por su reconocimiento.

A partir de este hito, nuevas formas de pensar, sentir y entender la discapacidad se expanden por vastas latitudes. En el caso de América Latina, llega hacia fines de los años ‘90, ya que en las dos décadas anteriores la mayoría de sus países fueron avasallados por regímenes de facto, los cuales no daban margen para las luchas. No obstante, el “modelo social de la discapacidad” en su versión en castellano se impregna lentamente en nuestras territorialidades apoyado por la incipiente lucha de los colectivos latinoamericanos de las PsD y desde la academia (especialmente desde las ciencias sociales y humanas) en su despliegue de la temática (Fernández, Míguez, Pereyra, 2020).

En esta línea, la temática es entendida como producto de las interacciones sociales, como consecuencia de un entorno social que instituye barreras materiales, culturales, simbólicas y relacionales que oprimen el ejercicio de derechos de todos y todas en la sociedad (Míguez 2014). De esta manera, se corre el foco de responsabilidad desde lo individual hacia el orden

social, donde "la discapacidad es una construcción social, ya no solo en su etimología, sino en su conceptualización. Ciertamente es que hay una realidad biológica, orgánica, una marca corporal, pero todo lo demás es una construcción social" (p.63).

En este sentido, la discapacidad es percibida como una construcción mediada por procesos de inclusión y de exclusión, así como transversalizada por parámetros de normalidad y anormalidad. En relación a los conceptos de normalidad y anormalidad, se creen relevantes los aportes de Angelino y Rosato (2009), desde la "ideología de la normalidad"

El hecho de que las distintas teorías de la discapacidad como "déficit" ... operan más allá de la conciencia, es un rasgo particular del trabajo ideológico de la ideología de la normalidad... El trabajo ideológico consiste entonces en producir, articular sujetos con identidades coherentes de género, clase, etnia, nacionalidad, apropiadas a su lugar dentro de un orden social concreto. (Angelino In Angelino y Rosato, 2009, p. 106)

Por ello se construye en los imaginarios colectivos la noción de un "otro" como extrajero de nuestras sociedades, aquel catalogado como distinto según lógicas naturalizadas como propias, pero que en realidad, devienen de imposiciones coloniales que nos trascienden e interpelan: "la mirada se detiene en lo que al otro le falta para ser como nosotros. Podríamos decir que la diferencia es la distancia entre la normalidad y la anormalidad" (Angelino y Rosato, 2009, p. 2). De esta manera, se le atribuye a la diferencia un sentido negativo y muchas veces patológico, donde lo diferente o lo distinto se percibe como un "otro-anormal", negando que la diferencia es parte de nuestra existencia como "sujetos/as" plurales (Míguez, 2014).

En esta línea lo/as convoco a continuar transitando este camino descolonizador de la mano de diversos colectivo de PsD en conjunción con profesionales, académicos/as y activistas que actualmente se encuentran poniendo en tensión el orden imperante y dentro de este orden la propia construcción de la temática "discapacidad", la cual desde sus orígenes reproduce lógicas capitalistas, capacitistas y colonizantes.

Por ello, me parece importante retomar las discusiones gestadas desde nuestras latitudes, a partir de los Estudios Críticos en Discapacidad y, principalmente, por el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (Gedis) de la Facultad de Ciencias Sociales. En este sentido creo fundamental destacar sus voces, voces que se animan a establecer revoluciones, a cuestionar,

a tensionar, y establecer una mirada crítica de las hegemonías e ideologías dominantes, un Grupo que encuentra su razón de ser en la potencia de lo colectivo, que invita desarmar paradigmas, distanciados de la homogeneidad y más cerca de la magnífica heterogeneidad, forjada en la riqueza de pensamientos singulares que apuestan a la transformación colectiva, que comienzan a dar batalla a las imposiciones, invitando al diálogo desde la *pluralidad de saberes*. Por otro lado, destacar su camino, un camino de construcción, de cuidadosos pasos en pos del trabajo colectivo con lo/as protagonistas, en pos de transitar junto/as la incomodidad que conlleva seguir poniendo en tensión lo instituido, develar lo aparente, donde se vislumbra, a plena luz, un sistema capitalista, capacitista, racista, patriarcal, eurocentrista, que a partir de criterios moderno-coloniales margina y aplaca la posibilidad de construcción de formas de vida *otras*. En esta línea, a partir de los espacios colectivos de reflexión, surge la necesidad de reconocernos desde formas *otras* de pensar, sentir y nombrar a la “discapacidad” desde nuestras propias territorialidades, en un esfuerzo por recuperar nuestra raíces y saberes ancestrales, superando clasificaciones y categorizaciones moderno-coloniales impuestas desde el Norte Global. Me pregunto entonces, ¿cuáles serían las formas de reconocernos sin la influencia de estos constructos moderno-coloniales?

En este sentido, Rojas (2015) explica que en la sociedad Maya, antes de la Conquista, la evidencia de algún rasgo corporal distinto a lo habitual otorgaba prestigio, ya que se asociaba a un poder que devenía de lo Divino. Incluso, se convertía en un requisito para ocupar algún cargo de poder público: “no sólo respetaban a sus discapacitados sino que consideraban la discapacidad como signo de nobleza, huella de un toque divino” (Ruiz *apud* Rojas, 2015, p. 177).

Este ejemplo invita a tensionar la propia significación semántica que propone la palabra, esta nomenclatura que no solo menciona, adjetiva y llena de contenido, si no que también clasifica a los cuerpos/inteligencias como “disfuncionales”.

Asimismo, entiendo urgente y fundamental comenzar a virar hacia el reconocimiento de “sujetos/as” plurales, lo cual requiere, en un primer movimiento, romper con aquellas prenociones que devienen de categorizaciones interiorizadas, y, como segundo movimiento, implica continuar en la construcción de herramientas teórico-metodológicas y epistémicas para percibir, sentir y pensar la temática. En otras palabras, transformar lo no existente en disponible.

En esta línea, la *pluriversalidad* cuestiona “universales” absolutos impuestos como verdad, y nos invita a dejar de lado diseños globales y totalitarios de aprehensión de la realidad, en un camino hacia la democratización del conocimiento, el cual constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos: "La pluriversalidad es la igualdad en la diferencia la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos"(Restrepo y Rojas, 2012, p. 21). Por ello, la importancia de continuar reflexionando críticamente, en pos de dar lugar a la generación de luchas colectivas por el reconocimiento en "educación" y discapacidad". Esto implica poner en tensión los vestigios de una “educación” tradicional que persiste hasta nuestros días y continuar interpelando todas aquellas clasificaciones y categorizaciones capacitistas (que llevan a la construcción de lo “discapacitante”), “en un intento de ir "abriendo y ensanchando las grietas y fisuras decoloniales” (Walsh, 2014, p.4).

Capítulo 2: “Educación” y “discapacidad” en Uruguay. Una historia de intentos.

En este capítulo se expondrá un somero análisis de los principales hitos del sistema educativo uruguayo, en diálogo con la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (1997), la cual en su despliegue analítico permite desentrañar como es concebido el/la “sujeto/a” de la “educación” en los diferentes momentos históricos. En este sentido, a partir de las tres esferas del reconocimiento (amor, derecho y solidaridad) nos permiten reflexionar críticamente sobre los procesos devenidos en la “educación”. Por otro lado, a partir del no reconocimiento en alguna de estas esferas, surge la noción de menosprecio (o falso reconocimiento), hecho que significa un “salto y fuga”(Sartre 2000) en pos de desplegar las denominadas luchas por el reconocimiento.

2.1. Reconocimiento en la esfera de la solidaridad. Devenir del sistema educativo formal en Uruguay mediado por lógicas coloniales del saber.

Uruguay históricamente fue influenciado por las lógicas de pensamiento hegemónico que predominaron en diferentes épocas, siendo el fenómeno socio-educativo parte importante de este proceso. Asimismo, detrás de este devenir histórico se encuentra soslayada la construcción de un “ser genérico” que es determinado por el contexto socio-histórico en un

entramado social del cual forma parte. Por ello, la importancia de reflexionar en relación a reconocimiento en la esfera de la solidaridad:

Mientras que el derecho moderno presenta un medio de reconocimiento que expresa la propiedad general de los sujetos en forma diferenciada, esa segunda forma de reconocimiento requiere un médium social que puede expresar la diferencia de cualidad entre los sujetos humanos en una forma intersubjetivamente coaccionante. (Honneth, 1997 p. 133)

En esta línea, la “educación”, en su construcción “universal” y en su devenir forma parte de un proceso histórico denominado “civilizatorio”, desplegado por la razón moderna colonial a partir de la segunda mitad del Siglo XIX, el cual parte del binarismo colonial “sociedades europeas civilizadas” “otras sociedades bárbaras”. Estas últimas fueron reconocidas como un grupo poblacional inferior de conductas y saberes cuestionables, a corregir, según las lógicas de un Norte Global que expande como “verdades absolutas” para formas de ser y estar en sociedad:

Esa sensibilidad del novecientos que hemos llamado “civilizada”, disciplinó a la sociedad: impuso la gravedad y el “empaque” al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, (...) En realidad eligió, para decirlo en menos palabras, la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina. (Barrán, 1990, p. 11)

Esta nueva sociedad civilizada se sirve de las instituciones medulares para disciplinar y homogeneizar a los individuos en función de un sistema moderno-colonial imperante: “Se va conformando así una narrativa que niega al otro precisamente por no estar social y epistémicamente asociado a la localización imperial” (Rincón et al., 2015, p. 83). Dentro de este proyecto “civilizador” y disciplinador, para la especificidad de la sociedad uruguaya, la “educación” comienza a ocupar un lugar fundamental. Como plantea el mismo Barrán (1990), la escuela vareliana fue uno de los agentes más eficaces en la interiorización de conductas y sensibilidades en función al nuevo orden imperante " a partir de la primera Reforma Educativa del año 1876, de la mano de su mentor José Pedro Varela, bajo la premisa de una educación “laica, gratuita y obligatoria”" (Angulo et alli, 2018, p.23).

La historia de la “educación” en Uruguay a lo largo del tiempo continúa reproduciendo esta fractura inicial basada en esta lógica de diferenciación hegemónica que distingue a “unos” de “otros”. De esta manera, como mencionan Angulo et alli (2018), se reproduce un imaginario marcado por la distinción entre lo “común” y lo “especial”, es decir, entre “aquellos que pueden” de los que “no pueden”, según instituidos que responden a lógicas hegemónicas moderno-coloniales. Como detallan las autoras, aquella “educación” que a comienzos del siglo XX resultó de avanzada para las lógicas de la época, terminó resultando cuestionable hacia las últimas décadas del siglo XX, donde la mirada fue cambiando hacia una “educación” integradora para luego a principios del siglo XXI hablar de una “educación” inclusiva: “En la especificidad de Uruguay, más allá en los albores del siglo XX significó una propuesta de avanzada la creación de la “educación” especial y, de allí, la distinción entre “lo común” y “lo especial” (Angulo *et alli*, 2018, p. 19).

En esta línea, la “educación” en Uruguay a comienzos del siglo XX está marcada por la exclusión de los/as estudiantes que “no llegan” al nivel esperado según los parámetros instituidos por la “ideología de la normalidad”. En la especificidad de las situaciones de discapacidad intelectual, se comienza a hablar de un sistema de clasificación basado en el Cociente Intelectual (CI), en el cual las personas son clasificadas y categorizadas en relación a una medida cuantificable, que se obtiene en pruebas estandarizadas moderno-coloniales donde las inteligencias que no conciben con los índices esperados son estigmatizadas y etiquetadas como con “retraso entrenable” o “educable”. De esta manera, en este entramado histórico-social, se ve presente la construcción de un “otro” catalogado desde el déficit, reconocido socialmente desde la “discapacidad”, lo cual significa un “menosprecio en la esfera de la solidaridad”¹⁶, ya que es reconocido socialmente desde una connotación negativa.

En su procesualidad, a mediados de la década de los ochenta del siglo XX, luego del periodo dictatorial del país, la “educación” comienza a transitar una nueva etapa, en correlato con las nuevas lógicas internacionales en torno a la educación integradora devenida del Informe Warnock¹⁷, de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

¹⁶ “porque cada cual se sabe valorado por los otros en la misma medida, adoptan el carácter de relaciones solidarias; pues por <<solidaridad>>, puede entenderse un tipo de relación de interacción en el que los sujetos recíprocamente participan en sus vidas diferenciadas, porque se valoran entre sí de forma simétrica” (Honneth, 1997, p. 157).

¹⁷ Este informe se convirtió en un hito en su época en el modelo educativo de las personas en situación de discapacidad, ya que colocó en la agenda internacional la noción de “necesidades educativas especiales”, afirmando que todo niño/a es educable y que la “educación” debe considerarse como un bien al que todos tienen derecho.

Cultura, (Unesco), de 1978:

En 1985, a la salida del período dictatorial, se crea la figura del Maestro Itinerante, docente especializado que brindaba apoyo a la infancia en situación de discapacidad en escuelas comunes (Álvarez, 2011). El pensamiento pedagógico después de esta reestructura fue superar las prácticas de segregación. (Angulo et alli, 2018, p. 24)

Llegado el siglo XXI comienza enraizarse un giro hacia la “educación inclusiva”, a diez años de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO, donde se realiza el Foro Mundial sobre Educación titulado “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. En este sentido, entre los compromisos asumidos, aparece de forma inédita en el marco normativo internacional, la noción de “educación inclusiva”, lo cual significa un hito fundamental para repensar y materializar las prácticas pedagógicas:

La educación básica para todos implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración, de todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/SIDA, y otros”. (UNESCO, 2000, p. 39)

Esto da cuenta de la fuerza que siguió teniendo la “educación” moderno-colonial para la reproducción de demarcaciones entre “sujetos/as”, poblaciones, comunidades entre el “ser” y “no-ser” instituidos binariamente por el Norte Global. En este sentido, sería una clara materialización de lo que (De Sousa Santos 2002) plantea como “localismos globalizados”,

Éste consiste en el impacto específico de las prácticas e imperativos transnacionales en las condiciones locales que son de ese modo desestructuradas y reestructuradas para responder a los imperativos transnacionales. (...). La división internacional del globalismo asume el siguiente patrón: (...) la opción de los globalismos localizados es impuesta a los países periféricos.(De Sousa Santos, 2002, p. 64)

En este entramado, nuestro país adopta el compromiso de formular políticas educativas inclusivas, más aún a partir de ratificar en 2008 la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), de Naciones Unidas, del año 2006, dando cuenta de una reproducción de los predichos “localismos globales”. De todas maneras, la potencia de la

“educación inclusiva” en comparación con las superadas (supuestamente) “educación segregadora” e “integradora”, da cuenta de otras maneras de reconocer la diversidad, más allá esto se haga desde las lógicas moderno-coloniales demarcatorias de “unos” y “otros”.

En este escenario, comienzan a vislumbrarse al interior de las instituciones educativas de nuestro país dinámicas de aquellas poblaciones que vuelven a ser demarcadas desde la diferencia y desde la “carencia”:

En este sentido, los anormales vienen a conformarse como el ‘exterior constitutivo’ del campo de los sujetos (normales). La expulsión no refiere a un afuera de la sociedad, sino a un exterior de ciertas prácticas sociales y circuitos institucionales diferenciados. Se trata, entonces, de una suerte de exclusión incluyente que ubica a los discapacitados en circuitos institucionales específicos y diferenciales. Así, los discapacitados tienen un lugar social y económico de demandantes de ‘servicios de rehabilitación’, de consumidores de prácticas profesionales, de medicamentos, de prótesis y órtesis, etc., de destinatarios de políticas compensatorias que esconden la exclusión masiva y naturalizada. (Rosato y Angelino, 2009, p.99-100)

Estas dinámicas significan un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se reconfiguran y asumen nuevas formas, en conjunción con dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban teniendo resultados insuficientes o, en algunos casos, nocivos para los/as estudiantes. En este sentido, Honneth (1997) nos invita a transitar estos espacios de menosprecio que nacen y se reproducen en el entramado social. Tomar conciencia colectiva de este menosprecio significa dar un primer paso hacia la lucha por el reconocimiento y, de esta forma, seguir caminando junto/as hacia la reformulación de imaginarios colectivos, hacia caminos menos espinosos en relación al reconocimiento de las PsD.

2.2. Reconocimiento en la esfera del derecho. Somero análisis de los marcos normativos como imposiciones coloniales del poder.

En este apartado resulta sustancial reconocer los marcos normativos en relación a la temática “discapacidad” y “educación” reconociendo el derecho como constitutiva del “sujeto/a”:

“Sólo desde la perspectiva normativa de un “otro generalizado” podemos entendernos a nosotros mismos como personas de derecho. (...) (esto) permite comprender la relación de derecho como una forma de reconocimiento recíproco” (Honneth, 1997, p.132).

No obstante, es necesario reconocer que el derecho está estrechamente vinculado a su devenir histórico geolocalizado en las sociedades occidentales, devenida de organismos internacionales hegemónicos que plantean establecer universalismos generalizados, impuestos a una realidad local, mientras que su interpretación cobra sentido en el devenir histórico moderno colonial. Por ello surge como primera tensión la gestación de derechos y leyes internacionales producidas por un Norte Global con escasa participación del Sur Global, las cuales pretenden ser eco de las singularidades locales desde su extranjería. En este umbral, la “educación” como derecho humano fundamental y la no discriminación como derecho en la “discapacidad” son eco de estas voces, las cuales tienen sus bamentos en el derecho positivo. En palabras de De Sousa Santos (2002):

Éste consiste en el impacto específico de las prácticas e imperativos transnacionales en las condiciones locales que son de ese modo desestructuradas y reestructuradas para responder a los imperativos transnacionales. (...). La división internacional del globalismo asume el siguiente patrón: (...) la opción de los globalismos localizados es impuesta a los países periféricos. (p. 64)

De todas maneras, De Sousa Santos (2002) destaca la importancia de la política de derechos humanos para la construcción de sociedades emancipatorias, pero advierte de su capacidad para constreñir o ampliar la emancipación.

No se discute el potencial emancipatorio que tiene la política de derechos humanos en el actual contexto de la globalización y fragmentación de culturas e identidades. Dado que los derechos humanos pueden (y han sido) utilizados para avanzar tanto formas hegemónicas como contra-hegemónicas de globalización, es imperativo especificar las condiciones bajo las cuales los derechos humanos pueden ser usados como un instrumento contra-hegemónico, es decir, uno que avanza la agenda del cosmopolitismo subalterno. (De Sousa Santos, 2002, p. 59)

En este sentido, me parece importante señalar que el derecho positivo internacional, en varias ocasiones, está basado en el reconocimiento y enunciación de las minorías. En este sentido,

Honneth (1997) afirma la necesidad de reconocernos jurídicamente desde la potencialidad del derecho, ya que éste construye y define nuestras identidades: "Sólo desde la perspectiva normativa de un 'otro generalizado' podemos entendernos a nosotros mismos como personas de derecho. [...] [esto] permite comprender la relación de derecho como una forma de reconocimiento recíproco"(p. 132).

Por ello, pasaré a detallar algunos de los principales marcos normativos que transversalizan a las temáticas "educación" y "discapacidad", ya que estos son estructuras que condicionan y determinan el ser y estar en sociedad. Sin duda, uno de los marcos normativos más importantes ha sido y es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), de Naciones Unidas, aprobada 2006, la cual hace mención al derecho a la "educación" como un derecho fundamental de las PsD, en tanto "sujetos/as" de derecho. La CDPD (2006), en su Artículo 24, hace referencia 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)

La CDPD es un instrumento internacional de derechos humanos de las Naciones Unidas y por ello está pensado para establecer acuerdos para la garantización de los derechos de las "personas con discapacidad"¹⁸. Los Estados Partes en la Convención tienen la obligación de promover, proteger y garantizar el acceso a los derechos humanos y garantizar que gocen de plena igualdad ante la ley. El texto fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el 2006, siendo la primera convención internacional del siglo XXI, la cual, a su vez, contó con la participación de colectivos de PsD a nivel mundial (Míguez, 2014). A su vez, señala un cambio de enfoque respecto al reconocimiento de las "personas con discapacidad" como "sujetos/as" de derecho. Uruguay ratifica la CDPD en el año 2008, así como su Protocolo Facultativo en 2011.

¹⁸ Tanto la CDPD como las leyes nacionales en la materia, hacen referencia a la forma de nombrar "personas con discapacidad".

En este escenario, los distintos países que han ratificado la CDPD, al menos en América Latina, van generando variadas acciones orientadas a su concreción, más allá de que algunos de los ejes allí desplegados generen más interpelaciones que otros. El tema de la educación, con su propuesta/mandato de una educación inclusiva, se va meciendo entre amores y desamores, más aún cuando se la intenta particularizar en las realidades locales. (Míguez, 2020, p. 3)

Asimismo, desde nuestras territorialidades, cabe señalar que en Uruguay, en el año 2008, se aprueba la Ley N°18.347 “Ley General de Educación”, la cual plantea en su Artículo 8 el derecho a la diversidad e inclusión en materia educativa.

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educando, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Ley N°18.437, 2008, Art. 8)

Este artículo me genera cuestiones a destacar, más aún teniendo en cuenta que nuestro país acababa de ratificar la CDPD. En primer lugar, el Estado se compromete a asegurar los derechos educativos de las personas colonialmente enunciadas como “minorías”, que según esta ley parecen estar naturalmente en situación de vulnerabilidad, cuando en realidad son los derechos que garantiza el Estado los que están siendo vulnerados. En segundo lugar, se destaca una ausencia en las formas de mencionar a la “discapacidad” y por tal un menosprecio en el reconocimiento de éstos/as como “sujetos/as” de derechos. En tercer lugar, aparece de forma difusa el objetivo de este artículo, ya que se mezclan los conceptos de integración y de inclusión como si fueran lo mismo.

La integración es el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella; esto en la singularidad de cada caso. La inclusión introduce una idea más fuerte: es la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva de las personas en situación de

discapacidad. En la inclusión está primero la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno; la integración de los sujetos. (Míguez, 2014, p. 6)

En cuarto lugar, se plantea “respetar las capacidades diferentes de los educandos para el desarrollo de sus potencialidades”(Ley N°18.437, 2008, Art. 8). De este enunciado podrían desprenderse millones de interpretaciones, pero me limitaré a preguntar: ¿De qué se está hablando cuando menciona “capacidades diferentes”? ¿Hablará de capacidades infrahumanas como en la ciencia ficción? ¿Diferentes? ¿En relación a qué o quiénes? Sin dudas esta ley deja muchos sinsabores, siendo del año 2008 y habiendo ratificado a nivel nacional la CDPD unos meses antes. Esto implica no solo haber pasado por alto la CDPD, sino, también, el continuar reproduciendo la “educación tradicional” en función de lógicas moderno-coloniales que convergen con el “modelo médico / rehabilitador” de la “discapacidad”.

Por ello, entiendo sustancial y necesario que las propuestas educativas contemplen a los/as estudiantes como sujeto/as plurales, para que desde este lugar, de infinita heterogeneidad, se potencien las singularidades. Tal como plantea Honneth (1997):

La <autoafirmación>, como dice Mead, por consiguiente la defensa de las pretensiones del <propio yo> frente a entorno social, sólo es posible si el sujeto en lugar de la perspectiva de la voluntad común existente, se desplaza a una comunidad de derecho ampliada. (p. 104)

Por otra parte, en el año 2010, se aprueba la Ley N° 18.651 “Protección Integral de las Personas con Discapacidad”, la cual, en su Artículo 2 define:

Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente un 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)

Este artículo es una clara expresión de menosprecio en la esfera de derecho, desde un

reconocimiento de el/la sujeto/a desde la individualización, entendiendo a la discapacidad como una desventaja que además requiere del esfuerzo personal para “superarla”. Esto ubica al sujeto/a en un lugar de menosprecio y le otorga a la discapacidad una clara connotación negativa. A su vez, enuncia la discapacidad como padecimiento y se vuelve a asociar a la deficiencia con la discapacidad.

Entiendo necesario volver a enfatizar que se trata de una ley nacional generada posterior a la ratificación de la CDPD, que por momentos no logra desprenderse de los enunciados de la Ley N° 16.095, de 1989, al retomar casi textual varios de aquéllos artículos, dando cuenta de un “modelo médico / rehabilitador” de la discapacidad. Esto vuelve a ubicar a las PsD según lógicas *capacitistas*, que les cosifica y desecha en tanto sujetos/as en función del orden imperante. Este hecho habla de un desconocimiento sobre las discusiones en relación a la temática en dicho momento histórico y de la construcción de un imaginario que se vuelve discriminatorio de las PsD.

“Del reconocimiento de la persona como tal se diferencia la valoración de un hombre, ante todo porque ella no se trata de la aplicación empírica de normas intuitivamente sabidas, sino de la valoración gradual de cualidades y capacidades concretas” (Honneth, 1997, p. 147).

No deberíamos perder de vista que los marcos normativos que contienen estos enunciados se encuentran dando identidad a las formas de ser y estar en sociedad, así como determinan la reproducción de prácticas educativas desde miradas discapacitantes. Quizá sería necesario pensar su superación, construir conciencia colectiva para interpelar estos mandatos hegemónicos impuestos como verdades absolutas devenidas del Norte Global.

2.3. Régimen de Inclusión de UTU.

En este apartado comenzaremos a ir casa adentro de este dispositivo normativo de UTU que hace alusión al tránsito educativo de los estudiantes en situación de discapacidad.

Por ello en primer lugar mencionar su dependencia, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es “el organismo público encargado de planificar, gestionar y administrar las políticas y programas del sistema educativo en todos sus niveles (inicial, secundaria y terciaria a nivel formal)” (ANEP, 2021, p.1). En este escenario, la Dirección General de Educación Técnico Profesional – UTU

Integra la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ofreciendo educación técnica y tecnológica de nivel medio y terciario, y formación profesional básica y superior en todo el territorio del Uruguay, sobre la base de los principios de gratuidad, laicidad e igualdad. (ANEP-UTU, 2021, p. 1)

La UTU se reconoce como el órgano encargado de “impartir” aprendizajes a sus estudiantes en Educación Media Básica (EMB) en pos de prepararlos/as para el mundo del trabajo, adaptándose a la variedad de contextos y situaciones singulares (ANEP-UTU, 2021). Dentro de la EMB se destacan dos propuestas educativas: Ciclo Básico y FPB. En lo que refiere al FPB, se trata de “una formación integral e inclusiva, tanto por la formación que brinda como por las metodologías y estrategias educativas que utiliza” (ANEP-UTU-FPB, 2021, p. 1).

Se basa en los principios de integralidad¹⁹, flexibilidad²⁰, acompañamiento²¹ y trabajo²², los cuales sustentan el trayecto formativo (recorrido curricular) que cada estudiante lleva adelante en el marco de los componentes de “formación profesional”²³ y “formación general”²⁴: “La construcción de estos trayectos surge de la combinación de los diferentes módulos formativos para completar un programa de formación específico adecuado a las características y necesidades de cada población” (ANEP-UTU-FPB, 2021, p. 1).

El FPB está determinado por una serie de reglamentaciones que marcan su accionar. Me detendré en la que se refiere a la temática que nos convoca: el “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

¹⁹ “Integralidad: existencia de espacios integrados de saberes, en donde las diferentes disciplinas interactúan entre sí y en especial con los espacios de taller” (ANEP-UTU-FPB, 2021, p.1).

²⁰ “Flexibilidad: organización curricular flexible que permite al estudiante la construcción de trayectos formativos que contemplen sus antecedentes académicos” (ANEP-UTU-FPB, 2021, p. 1).

²¹ “Acompañamiento: a través de la figura de los Educadores, quienes integran el equipo docente y cuya función es trabajar con los estudiantes, la comunidad educativa y las familias, promoviendo los vínculos entre estos y con la institución educativa, aportando en la generación de nuevos sentidos al pasaje por la misma” (ANEP-UTU-FPB, 2021, p. 1).

²² “Trabajo: la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) es un dispositivo que, junto a los estudiantes, desarrolla proyectos vinculados al trabajo, la producción y el territorio” (ANEP-UTU-FPB, 2021, p. 1).

²³ “...está constituido por el Taller específico con su espacio de integración y la asignatura de Representación Técnica. Este espacio es responsable de guiar, diseñar y crear andamiajes que permitan al estudiante completar la formación profesional que ofrece el curso” (ANEP-UTU-FPB, 2021, p. 2).

²⁴ “está dirigido a lograr en el estudiante la base conceptual y los procesos que le permitan resolver el saber hacer y el saber ser. Integran este componente las asignaturas de lenguas, matemática, ciencias, tecnología y alfabetización laboral” (ANEP-UTU-FPB, 2021, p. 2).

estudiante desde la participación y no lo habilita a la continuidad en propuestas de EMS. (Programa de Planeamiento Educativo, 2019, p. 44)

Buscar datos concretos en torno a este “Régimen de Inclusión” no resultó una tarea sencilla, ya que implicó rastrear distintas resoluciones de la UTU para encontrar alguna claridad en qué consiste el “Régimen de Inclusión” y por qué coloca a los/as estudiantes en un trayecto educativo diferente. Me encontré con un vacío y algunas reformulaciones que orientan su aplicación (por ejemplo, las Resoluciones 2547/12²⁵, 1259/13²⁶ y 1207/17), pero que no argumentan su existencia con mayores certezas, sino que todo gira en torno a la acreditación y no a los procesos de educación inclusiva que podrían estarse desplegando en el marco de un "Régimen de inclusión". Sin embargo, en el marco de la UTU se hace uso de este dispositivo como si estuviera claro.

Por un lado nos encontramos con una ley de educación, una ley de inclusión y por otro lado tenemos este dispositivo que obstruye eso, porque no hay continuidad educativa! Con el régimen les estas cuarteando la posibilidad de ser estudiante y de ser persona con posibilidad.(Educador de UTU Santa catalina *conversar alternativo*, 2020)

Este hecho refuerza la idea del desconcierto en el argumento y origen del “Régimen de Inclusión” como tal, este desconcierto es compartido por muchos referentes educativos ya que su aplicación y gestión varía en función de cada centro. Parece surgir aquí con claridad la colonialidad del poder que esto conlleva: por una lado, poco acceso a la información de lo que este Régimen implica; por el otro, su uso exacerbado en contraposición a la ausencia de dicha información. Tal como plantea Quijano (2007):

Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la

²⁵ Llama la atención la imposibilidad de tener acceso a esta Resolución del 2012, la cual es nombrada en distintos documentos.

²⁶ La Resolución 1259/13 del 2013 lleva a las formas de no acreditación de estudiantes en situación de discapacidad, pero no habla específicamente del “Régimen de Inclusión”.

especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios.
(p. 96)

Desde la singularidad de UTU se tejen madejas confusas de normativas que sin argumentos y definiciones claras establecen prácticas diferenciales para los colonialmente denominados/as “estudiantes con discapacidad”, desplegando lógicas de poder de exclusión, dominación y conflicto que coaccionan y reproducen imaginarios segregacionistas en relación a la discapacidad.

En esta reproducción de patrones que marcan las relaciones sociales, estaría la Resolución 1207/17 como forma de regular los cambios, ya que da cuenta del Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos (REPAM) de ANEP-CETP:

Art.11 - En los casos de estudiantes con discapacidades, que egresen de Escuela Especial la inscripción será condicional, también estarán comprendidos en este caso, quienes presenten al momento de la inscripción documentación que certifique discapacidades severas. En ambos casos la inscripción estará sujeta a evaluación por parte del Programa de Educación Básica. La Dirección Escolar debe remitir la inscripción con su correspondiente documentación al Programa (...) A partir de la recepción de la documentación mencionada el Programa contará con 4 semanas para validar la inscripción. (Resolución 1207/17)

Este marco normativo detalla que el ingreso al FPB de PsD que egresen de “escuela especial”, quedará sujeto a la valoración de cada centro y cada equipo de trabajo organizacional. Este hecho se contrapone con la Ley N°18.347 “Ley Nacional de Educación”, en principio, en su mandato de obligatoriedad y universalidad, y específicamente, en la relación “educación” y “discapacidad”. Ello me lleva a lo que Skliar (2008) plantea en torno a los espacios educativos:

Quisiera dejar registrado que el acto de “abrir las puertas” institucionales no supone ninguna virtud moral de la cual jactarse; más bien se trata de una condición inicial, de

una condición (si se me permite el juego de palabras) incondicional. (Skliar, 2008, p.13)

En este sentido, hace referencia a la existencia de “puertas detectoras de metal” para estudiantes en situación de discapacidad, ya que antes de abrir las puertas se les pide diagnósticos y evaluaciones para determinar si están aptos/as para acceder a la educación.

En el marco de la REPAM mencionado, en su Artículo 17, plantea:

Los estudiantes con discapacidad comprendidos en las Resolución Nros. 2547/12 y 1259/13 de UTU: serán evaluados a los efectos de establecer lo que efectivamente alcanzaron. Para integrar el régimen de inclusión, los equipos docentes deberán solicitar el apoyo del Equipo de Inclusión (Programa de Educación Básica), que dará el aval correspondiente. (Resolución 1207/17, 2017)

Entonces, ¿quiénes son los/as estudiantes que están comprendidos/as en el “Régimen de inclusión”? La reglamentación expone: “Cuando el alumno no rinde como debe hacerlo y luego de agotados todos los recursos pedagógicos, la Dirección Escolar debe realizar un informe solicitando la intervención del Equipo de Educación Inclusiva”.(Resolución 1259/13, 2013) Me surge a partir de esto una nueva tensión: ¿cuál sería el “deber ser” de este/a alumno/a pensando por la UTU? Y, a su vez, ¿qué implica “no rendir” en función de este “deber ser”? Sin duda, aquí se hacen presentes lógicas “capacitistas” que definen a los/as estudiantes según instituidos moderno-coloniales, que tienden líneas demarcatorias entre quienes cumplen con este “deber ser” y quienes no.

No es menor que este dispositivo se llame “Régimen de Inclusión”. Esta forma de nombrar es contradictoria con el contenido que dice tener, ya que incluir implica, según Míguez y Esperben (2014).

“En la inclusión está primero la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno” (Míguez y Esperben, 2014, p. 63).

Esto implica generar movimientos desde la estructura, en este caso desde la organización educativa, la cual debe de estar organizada y a priori generar las condiciones para ser receptivas a las PsD. Desde esta concepción, los/as estudiantes en situaciones de discapacidad que ingresan a la Educación Media deberían tener las condiciones previamente establecidas desde la organización educativa para poder desarrollar sus trayectorias sin inconvenientes.

Capítulo 3: “Casa adentro”. “Educación” y “discapacidad” en las UTU Cerro y UTU Santa Catalina de Montevideo.

En la particularidad de este trabajo, los procesos de reflexión se van forjando en el despliegue de un *conversar alternativo* y *reflexionar configurativo*, los cuales se fueron meciendo en confluencia y diálogo con diversos actores de la comunidad educativa: autoridades de los centros educativos y de UTU central, docentes, educadores/as, adscritos/as, psicólogos/as, las familias y, fundamentalmente, junto a los/as estudiantes en situación de discapacidad comprendidos/as en el “Régimen de Inclusión”. De esta manera, en espacios colectivos y singulares se entretejieron preguntas *otras*, hacia la construcción de horizontes de sentido para pensar, sentir, reflexionar y actuar en relación a estas temáticas.

3.1. Saber y poder. Entre menosprecios y contradicciones desde la mirada adultocéntrica.

De esta manera nos encontramos con los actores educativos, rodeados por el bullicio de algún recreo en la UTU, cargado de la ansiedad por el regreso intermitente de la presencialidad. También construimos juntos/as, formas *otras* de acercarnos, en condiciones sanitarias más complejas, que implicó volver a vernos desde la distancia de nuestras computadoras. En esas peripecias se fue tejiendo camino, pensando junto/as y tensionando en un *hacer decolonial* que invita a interpelar colectivamente.

En este sentido, van surgiendo los primeros comentarios, en relación a la información que poseen los referentes educativos sobre el "Régimen de Inclusión"

Sé que algunos docentes lo usan y lo piden y en ese caso trato de no contradecirlos, pero la verdad es que no hay mucha información sobre el régimen de inclusión, si hay algunas llegadas de personas que nos vienen a hacer talleres y nos cuentan un poco de qué va, pero no es muy claro. (Educador/a de UTU Cerro en *diálogo de saberes* 2020)

De la misma manera otro referente educativo plantea:

Me pasó de tener que explicar que es el régimen de inclusión a docentes, me parece que no hay mucho conocimiento de la herramienta. Si bien es una alternativa

curricular, se utiliza más la adecuación curricular que el régimen de inclusión.
(Equipo técnico de UTU oeste en *diálogo de saberes* 2020)

En relación a la información sobre la cantidad de estudiantes comprendidos en el “Régimen de Inclusión” manifiestan: “No tengo ni idea de cuántos incluidos hay en total y no se si la dirección te podrá decir, pero sé que en el FPB de música de la tarde tenían unos cuantos casos. Pero sería importante saber si” (Educador de UTU Santa Catalina, en *conversar alternativo* 2020).

Según manifiestan los/las educadores existe una desinformación en la aplicación del “Régimen de Inclusión”, donde priman los criterios subjetivos y los lineamientos de cada centro educativo. Además, se reitera la desinformación sobre el número concreto de estudiantes en situación de discapacidad comprendidos en el “Régimen de Inclusión”. Esto nos da pistas sobre el ensayo de este tipo de dispositivos a la interna institucional y el uso del mismo, el cual no hace más que colocar a los/as estudiantes ante muros en su continuidad educativa.

El año pasado teníamos un estudiante que comenzó un FPB de deporte y nos pasó que vinieron docentes a decirme: a este muchacho le cuesta escribir, a este muchacho le cuesta aprender, tal o cual cosa. Pero cuando él venía solo conmigo, él entendía, era escueto pero lograba entender. La cosa fue que los profesores pidieron ponerlo en “Régimen de Inclusión”. (...) este muchacho hoy está en régimen de inclusión.
(Educador de UTU Santa Catalina, en *conversar alternativo* 2020)

En este sentido, según manifiestan los/as propios/as referentes, en la mayoría de los casos son los/las docentes quienes solicitan el ingreso de este régimen, ya que identifican estudiantes que no logran cumplir con los “objetivos esperados”. Sin embargo, los mismos referentes reconocen que frente a la implementación de espacios, estrategias y tiempos *otros* (“cuando él venía solo conmigo, él entendía, era escueto pero lograba entender”) los calificados con "dificultades de aprendizaje" despliegan sus potencialidades.

De la misma manera, se presentan las voces de referentes de Planeamiento Educativo, quienes finalmente toman la decisión del ingreso de los estudiantes en situación de discapacidad en el “Régimen de Inclusión” y ese sentido señalan:

Algunas educadoras no están de acuerdo, porque ellas dicen que nosotros le ponemos un techo, y en realidad nosotros no le ponemos un techo, el techo ya lo tienen con la discapacidad. Nosotros lo que hacemos es darle la posibilidad de que continúe dentro de la institución. (Referente del Programa de Planeamiento Educativo de CETP - UTU, en *conversar alternativo* 2019)

Esto invita a continuar tensando sobre las formas de pensar, sentir y actuar sobre “educación” y “discapacidad”, tal vez ya no desde la homogeneidad y sí desde la singularidad de cada estudiante, incita a continuar trabajando en una reconstrucción de los conceptos en pos de la revalorización de las pluriversalidades. En este sentido, la realidad institucional se mece entre tensiones y contradicciones que van marcando algunos posicionamientos teórico-epistemológicos y ético-políticos en relación a la “educación” y a la “discapacidad”, donde por momentos responden a lógicas hegemónicas desde el “modelo médico” y desde una “educación segregacionista”. En la última intervención se manifiesta a la “discapacidad” como un "techo" un tope inevitable en la vida de la PsD, quienes son reconocidos/as desde el déficit. De esta manera, podemos vislumbrar que el foco de la responsabilidad es colocado en los/las estudiantes y no en el sistema educativo y sus actores, ubicando en los/as primeros/as la responsabilidad de las modificaciones que el sistema educativo no logra desentrañar. Bajo el “Régimen de Inclusión” los/as estudiantes transcurren por el espacio educativo sin acreditar, quedando anulados/as en sus trayectos educativos para poder proyectarse hacia la finalización real de sus estudios en educación media. Esto, al finalizar sus trayectos bajo el “Régimen de Inclusión”, seguirán teniendo solo la acreditación de educación primaria. Ello me remite a las palabras de Skliar (2017):

Cuando a un ser, a cualquiera, se lo nombra en la superficie de sus actos o se le impone el contorno opaco de una única identidad o se lo incluye no como prójimo sino como extravagancia particular, olvidamos lo más importante: que la así llamada inclusión sólo puede producirse en el interior de una conversación, en la práctica de un acto educativo. (Skliar, 2017, p.37)

El acto de enseñar implica lo contrario de crear un pacto con la normalidad y, sobre todo, entre lenguaje y “normalidad”. Las formas de nombrar a los “sujeto/as”, definen el lugar que ocupa el otro dentro un imaginario, donde la identidad del/de la estudiante queda

subsumida, en este caso a la “discapacidad”, desdibujado/a y reconocido/a a “incapaz”, “discapacitado”, donde todo lo demás desaparece.

En este tejer, destejer y volver a entretejer los/as referentes reconocen espacios de exclusión en la institución educativa:

Yo creo que en los centros educativos existen tensiones que buscan excluir, y el régimen de inclusión viene a ofrecer una alternativa para disminuir la tensión. Se desarrollan prácticas que buscan excluir, sacarse el problema de encima. Cuando aparece un estudiante que según se estiman no posee determinadas capacidades, habilidades para el aprendizaje, enseguida se ensaya eso. (Equipo Técnico UTU zona Oeste de Montevideo, en *diálogo de saberes* 2020)

En esta línea se agrega:

Son problemáticas muy complejas ya que son de permanente exclusión: de la escuela al liceo, del liceo la UTU, del ciclo básico a un FPB y de un FPB al régimen de inclusión y si no a un Rumbo y del Rumbo a la calle. (Educador/ a de UTU Cerro, en *diálogo de saberes* 2020)

En este sentido, se vislumbran espacios de exclusión, donde la institución deja por fuera a algunos/as estudiantes. De esta manera, sin titubeos, manifiestan a grandes rasgos dos formas distintas de exclusión. Por un lado, aquellos/as estudiantes considerados/as como "estudiantes que generan tensiones", que significan un "problema", los/as que quedan atrapados en cadenas de exclusión, donde simultáneamente son transferidos/as de institución en institución a programas educativos cada vez con mayor focalización y más alejados de la educación formal. Parecería un camino de ida y sin retorno hacia quedar fuera del sistema educativo formal.

Por otra parte, quienes están comprendidos/as en el “Régimen de Inclusión”, estudiantes "problemáticos" los cuales permanecen dentro de la institución, son tratados/as desde la diferencia y otorgándoles una connotación negativa.

La performatividad propia del capacitismo actúa en la producción del cuerpo normativo. Cada conflicto con una barrera del entorno es un acto performativo que reproduce la categoría de discapacidad y opera sobre el cuerpo considerado ilegítimo, no funcional. Igualmente, participan de esa performatividad los actos del lenguaje, en forma de denominaciones peyorativas y discursos devaluantes, así como numerosos elementos actitudinales, y, en general, todos los actos que producen la diferencia entre capacidad y discapacidad. (Toboso, 2017, p. 4)

En esta línea, sobre el uso de este dispositivo curricular:

Yo llegué a tener tres estudiantes en el régimen de inclusión y son chiquilines que si uno lo tiene que evaluar desde el punto de vista curricular, no puede hacerlo porque son estudiantes que no hacen lo que uno le pide y no logran los objetivos curriculares para poder culminar el año. Pero si lo tengo en el régimen de inclusión uno puede hacer un trabajo más focalizado y trabajar en función de las competencias que ese chiquilín adquiere. (Docente de UTU de Santa Catalina, en *conversar alternativo* 2020)

En este sentido, la colonialidad del saber da cuenta de la relación sujeto-objeto en un campo epistemológico, ontológico, donde el conocimiento se vuelve un instrumento de producción de subalternidades, siempre en el marco de relaciones de poder, y desde la consideración de algunos saberes como hegemónicos. De esta manera, las instituciones educativas establecen objetivos curriculares absolutos que debieran ser cumplidos por los/las estudiantes, de tal forma que quienes no cumplan con ciertos objetivos son considerados/as como “incapaces” y colocados/as en este “Régimen de Inclusión”.

La colonialidad no sólo ha instituido formas de relacionamiento plagadas de asimetrías, de injusticias, de explotación y dominación, sino que también ha instaurado regímenes de pensamiento, vías inalterables para conocer, legitimando y validando únicamente los conocimientos eurocéntricos, es decir la adición de la colonialidad del poder con la del saber ha impactado la experiencia, la mente, el lenguaje, la cultura toda de los sujetos subalternos. (Rincón, 2015, p. 85)

Por lo antedicho, los/las estudiantes que son ubicados/as en el lugar de “incapaces” de adquirir conocimientos, quedan en este “Régimen de Inclusión”, el cual les permite habitar el espacio pero no ser reconocidos/as como sujetos/as de aprendizaje. Estos/as quedan reducidos/as a la incorporación de habilidades para la socialización, hecho que tiene su correlato en la colonialidad del ser, ya que hunde sus raíces en lo que desde la modernidad colonial y “capacitista” ubica “*anclado en la idea de una diferenciación natural entre sujetos*”. (Maldonado, 2008, p. 154)

Por otra parte, en relación a qué implica estar comprendidos en el régimen de inclusión los/as referentes manifiestan:

En el régimen de inclusión pese a que ello no acredita educación media básica, les permite ser parte de una clase y seguir participando con su grupo de compañeros. Puede socializar con sus compañeros y aprender cosas que desde el punto de vista curricular no son tan valorados. Después está el debate si es necesario que los chiquilines acrediten o no EM que me parece importante pero también me parece importante que el chiquilín esté dentro del espacio áulico y que pueda ser visto por sus compañeros y por los docentes como un estudiante. Ellos son parte de la propuesta académica, son parte de la clase con mejores o peores resultados. (Docente de Santa Catalina, en *conversar alternativo* 2020)

De la misma forma, se plantea:

El estudiante viene a estar incluido, a socializar para no estar excluido pero no hay un abordaje. Yo lo tengo en una clase de 30, es imposible pensar en un abordaje. Por supuesto que siempre tengo una atención especial para con el pero depende de la educadora y el docente que te toque, porque no hay una atención especializada en el caso de la discapacidad y más ahora con la pandemia, que llevó a que muchos abandonaran. (Educatra de UTU Cerro, en *diálogo de saberes* 2020)

A partir de los discursos me resuena la idea de una “educación galpón”, asociada a la imágenes de la educación como depósito, garaje y contenedor, dispuesto a atender todo aquello que llega a la centro educativo catalogado como distinto o diferente, donde se lo reconoce y nombra como lo extraño. Un lugar para ocupar el tiempo y para socializar con

sus pares. En síntesis, una “educación de galpón” que remite a las negaciones del sistema educativo por educar desde la pluralidad, depositando al/a la estudiante en un lugar de no reconocimiento. Se destaca permanentemente en los discursos, una visión de la “educación” no como un derecho, sino como un beneficio que solo aquellos/as estudiantes “capaces” de aprender pueden acceder, mientras que los/as colonialmente evaluados/as como “incapaces” tienen “el privilegio” de asistir a los mismos espacios que sus pares, en lo que Rosato y Angelino (2009) llaman “inclusión excluyente”. Estudiantes que son parte del grupo pero que no son reconocidos como tal, en tanto también se expresa lo siguiente: “El boletín, por ejemplo, viene con cero nota. Pero se le habilita a venir todos los días a relacionarse con los compañeros” .(Educatora de UTU Santa Catalina, en *diálogo de saberes* 2020)

Por otra parte, encontramos diversas miradas sobre el lugar que ocupa la docencia en relación a la inclusión. Miradas que establecen aperturas para re pensar este dispositivo curricular.

Adecuaciones tenemos que hacer todos en todo momento, o sea lo que pasa es que a veces es mejor encasillar al estudiante con informes o diagnósticos, porque nosotros a veces nos excusamos en que no sabemos, en que no contamos con las herramientas, pero es un desafío nuestro, del sistema educativo, de los que estamos acá de manera constante. (Educatador de UTU Santa catalina, en *conversar alternativo* 2020)

De la misma manera se plantea : “Podemos preguntarnos por qué se hace el régimen de inclusión en los centros educativos y yo voy a ser bastante crudo con esto: es para sacarse el problema de arriba” (Referente de Equipo técnico UTU Oeste, en *diálogo de saberes* 2020). En este sentido, me parece importante pensar sobre el concepto “desigualdad como trampa para los docentes”, retomado de Mancebo y Goyeneche (2010), quienes destacan que los/as docentes enfrentan cotidianamente una especie de “naturalización de los procesos de exclusión” (p. 9). Romper esta naturalización implicaría, en primer lugar, dejar de lado esas viejas pero vigentes prenociones sobre “educación tradicional” y “discapacidad” desde el “modelo médico”; y, a su vez, desarraigar la idea del “fracaso escolar”, lo que implica eliminar la visión imperante respecto a la existencia del fracaso como algo natural, para asumirlo como un hecho impuesto y plausible de ser revertido. Walsh (2013), en sus lecturas de Fanon, destaca la urgencia por descolonizar las praxis pedagógica a partir de las prácticas insurgentes de cada actor educativo: “La descolonización sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual

revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar” (p.43).

En relación a la continuidad educativa y a la posibilidad de salir del “Régimen de Inclusión”, los/as referentes educativos manifiestan: “Si el estudiante ya está egresando de ciclo básico en FPB no puede continuar haciendo bachillerato, tiene que volver a hacer ciclo básico, osea tiene que volver a primero” (Educador de UTU Santa Catalina, en *diálogo de saberes* 2020).

Por otra parte, en relación a la salida del “Régimen de inclusión” dentro del trayecto educativo se manifiesta:

Ahora lo que se habilitó es que el estudiante pueda salir del régimen de inclusión, pero para que eso pase tiene que presentar la misma documentación que presentó al ingresar al régimen, y decir que la persona ya tránsito tales o cuales cuestiones y ‘dejó de tener discapacidad’, que eso es muy relativo o absurdo, pero buen! Y solo así puede salir del régimen de inclusión. (Educador de UTU Santa catalina, en *conversar alternativo* 2020)

En este sentido, en los discursos se mencionan dos tensiones en lo que hace a una posible salida del “Régimen de Inclusión”: los/las estudiantes y sus familias deberán recorrer el camino inverso al realizado cuando allí fueron ubicados/as, requiriendo ser reconocidos/as por sus docentes y educadores para habilitar este paso. También se requerirá de informes y diagnósticos que evalúen una “mejora en su situación” o alegando que “dejó de tener discapacidad”. Este hecho es un proceso aún más discapacitante que el ingreso al propio régimen, ya que si bien lo que se intenta es volver a incorporar al/a la estudiante se lo hace desde una mirada discriminatoria y discapacitante. Por otra parte, el primer discurso hace alusión a la continuidad educativa, la cual queda trunca para continuar transitando y acreditando en la educación secundaria hacia un bachillerato. En caso de haber estado en el “Régimen de Inclusión”, si el/la estudiante quisiera continuar sus estudios secundarios y terciarios, deberá comenzar todo el derrotero de educación media desde el comienzo, ya que va a tener sólo acreditada la educación primaria.

En lo que refiere a las vivencias de la familia sobre el “Régimen de Inclusión”, se destaca:

Firmé algo, no me acuerdo bien y no sé bien (...). A mi me dijo que lo iban a evaluar diferente, pero que lo que firmaba era más bien el consentimiento de que él iba estar en el mismo régimen que todos y que no iba a llevar nota. (Madre de estudiante comprendido en “Régimen de Inclusión”, en *conversar alternativo* 2019)

En este sentido, podemos visualizar cómo las lógicas de poder transversalizan a las familias, compartiendo la afirmación de Quijano (2017) que “el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto”.(p. 93) Asimismo, entiendo que este poder se presenta invisibilizado y naturalizado, impregnado en nuestras prácticas de forma cotidiana, como un deber ser que nos determina como “sujeto/as”. De esta forma, las familias se ven envueltas en un entramado que las ubica, también a ellas, en “lógicas de subordinación”. Este hecho es reflejado en el discurso de esta madre, dando cuenta de la ausencia de información que tienen las familias sobre el "Régimen de inclusión". Esto no me parece un dato menor, ya que son las familias las que firman la autorización que otorga el permiso a la institución educativa a colocar al/a la estudiante dentro de la categoría “Régimen de Inclusión”.

En particular, yo creo que lo peor que tiene el “Régimen de Inclusión”, es que en una hipótesis que fuera bien usado, lo debiera solicitar la familia, pero eso no funciona así. Alguien de la institución convence a la familia de que tiene que poner al estudiante dentro del régimen. Eso es realmente una barbaridad. (Referente Educativo de UTU central, en *diálogo de saberes* 2020)

En este sentido, las familias pueden negarse a que sus hijos/as (ubicados/as en situación de discapacidad) ingresen en este dispositivo; sin embargo, la mayoría de las veces la institución educativa "convence" a las familias para que firmen el acuerdo de aceptación. De esta manera, entiendo que se generan relaciones de poder, donde las familias quedan en la subordinación ante la institución educativa, lo que desde la decolonialidad se comprende como relaciones de *amo y esclavo*²⁷. El poder colonial sobre los saberes se instala con todas sus lógicas interpelando directamente el ser y estar, imponiendo sus concepciones naturalizadas sin posibilidades de trascender hacia formas *otras* de reconocimiento de la

²⁷ “(...) dividir el mundo entre jerarquias de señorío y distintas formas de esclavitud basadas, ya no en diferencias étnicas o religiosas, sino mas propiamente en diferencias presumidamente naturales, esto es, ancladas en la corporalidad misma de sujetos considerados como no enteramente humanos” (Maldonado, 2008, p.65).

pluralidad de sujetos/as.

Por otra parte, en relación a cómo es reconocida la familia por los/las referentes educativos, se destaca:

Las familias, ahí es un tema complicado porque hay familias que acompañan los procesos y otras que no. También veo una negación por parte de las familias de por qué este chiquilín tiene que entrar en Régimen de Inclusión. A veces acceden y a veces no. Pero no cualquiera está en el Régimen de Inclusión, solo aquellos que no logran adquirir algunos objetivos curriculares. (Docente de UTU Santa Catalina, en *conversar alternativo 2020*)

En este sentido también se manifiesta :

Ahora, ¿quién trabaja? Trabaja el que la familia está atrás, que se preocupa, que cuando tu la llamas y si le pedís un informe viene, si pedís que le cambie la medicación lo llevan al médico y preguntan, eso son los que están trabajando. (Referente del Programa de Planeamiento Educativo de DETP - UTU, en *conversar alternativo 2019*)

Estas familias, que vienen, por lo general, con las cargas y responsabilizaciones del “deber ser” educativo, quedan, una vez más, interpeladas y exigidas en su accionar, en una búsqueda incesante por las condiciones de existencia colonialmente exigidas. Las culpabilizaciones que se ven con claridad en estos discursos, me dan cuenta de una exacerbación de las colonialidades del saber, poder y ser/estar, reproduciendo sistemáticamente la predicha relación *de amo y esclavo*. Las “verdades absolutas” se marcan a fuego como en “en-sí”, como si no fuera posible pensar otras lógicas, estrategias, dispositivos, más allá que éstos desplegados.

No obstante, a la interna de las instituciones existen voces desafiantes, voces que van haciendo ruido, interpelando, cuestionando estos imperativos institucionales, deshilachando esta madeja de “verdades absolutas” en un *reflexionar configurativo de saberes*, en un entramado colectivo que va sembrando posibilidades *otras* de inclusión. En este sentido, algunos referentes educativos manifiestan:

Tenemos que entender que trabajar con la diversidad implica entender que cada uno es diferente y aprende de forma diferente, obviamente después entra la especificidad de cada discapacidad pero esto, va por otro lado, tiene que ver más con cómo entendemos al estudiante. (Educador de UTU Santa Catalina, en *diálogo de saberes* 2020)

De igual forma se destaca:

El Régimen de Inclusión hoy no debería existir. Si me preguntas a mi, yo saco el Régimen de Inclusión, que los chiquilines transiten como cualquier otro estudiante y somos nosotros los que tenemos el desafío de trabajar con toda la diversidad de personas. (Educatora de UTU Santa Catalina, en *conversar alternativo* 2020)

En esta línea se destaca también la necesidad de materializar las reflexiones actuales en relación a la educación y establecer movimientos concretos en la praxis.

El sistema educativo uruguayo aún está parado todavía desde el paradigma de la modernidad, y de ahí deviene esta cuestión del estudiante desde la igualdad en bloque, de los estudiantes como un bloque homogéneo y cuando teorizamos nosotros lo hacemos desde el paradigma de los estudiantes como singularidades y que se debiera atender esa singularidad. (Referente de equipo técnico de UTU, en *diálogo de saberes* 2020)

En esta línea, con mucha claridad se explicita, “El régimen de inclusión lo que menos hace es incluir” (Educador de UTU Cerro, en *diálogo de saberes* 2020) .Por ello la perspectiva decolonial, de la mano de las pedagogías descolonizadoras, nos invitan a:

Descolonizar la mente y desalienar la palabra alienada y alienadora, retomando “la palabra viva... [la que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía”, el “conocimiento vivencial” y la herencia libertadora para rescatar su rico acervo, no sólo de los valores perdidos, sino de sus potencialidades somáticas. (Walsh, 2013, p.63)

En este sentido, la decolonialidad nos ofrece repensarnos desde cada paso en el hacer educativo, transitar hacia un reconocimiento desde nuestras propias territorialidades, desde la revalorización de saber locales que tensionan conocimientos lineales, cientistas, provenientes de una sola racionalidad impuesta como “verdad absoluta”. Para ello, es necesario el despliegue de las creatividades sentidas y pensantes, hacia nuevos horizontes de sentido que abran camino hacia el despliegue de pedagogías *otras*, a partir de prácticas insurgentes, contrahegemónicas que rompan los parámetros patriarcales, racistas, sexistas y discapacitantes impuestos como verdad.

Prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. (Walsh, 2013, p.63)

De esta forma crear pedagogías que se animen a sentir y pensar, educaciones y contenidos otros, formas de aprender y habitar el aprendizaje, acompasado de un proyecto decolonizador que invita a repensarnos desde nuestras propias latitudes, interpelando las formas en que nos vinculamos con todo lo que nos rodea.

3.2 El *ser y estar* de estudiantes en situación de discapacidad comprendidos en el “Régimen de Inclusión”.

En este apartado recuperare las voces de los/las protagonistas que nos invitan a reflexionar desde su propias experiencias, recordando aquel “Nada sobre nosotros/as sin nosotros/as”, que pretendió ser eco de sus voces; voces que desean ser escuchadas, tenidas en cuenta no solo como simples interlocutores, sino como protagonistas de la reflexión. ¿Quiénes más que ellos/as poseen el conocimiento sobre sus propias historias de vida? ¿Quiénes más que ellos/as pueden expresar cómo sienten y vivencian estar comprendidos/as en el "Régimen de inclusión"? Por ello, se busca no solo escuchar sus voces, sino reflexionar junto a los/las estudiantes catalogados como en situación de discapacidad en un *conversar alternativo* donde se intenta continuar destejiendo esta madeja de instituidos discapacitantes.

En relación al título de este apartado, me situé desde el ser, ya que su explicación me da herramientas para seguir reflexionando sobre el ser y estar de los/las estudiantes en situación de discapacidad de UTU Cerro y UTU Santa Catalina. En este sentido, retomo a Maldonado (2007), quien a partir de la idea cartesiana, más precisamente de la formulación “yo pienso, luego soy”, afirma que “somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)” (p. 47).

Esta radicalidad cartesiana, desparramada como “verdad absoluta”, la hemos ido mamando desde nuestros procesos de sociabilidad más iniciales, haciéndonos interiorizar una única forma de acceder al conocimiento, de comprender la realidad y de habitar el mundo.

A su vez, continuando con Maldonado (2007), “La formulación cartesiana privilegia a la epistemología, que simultáneamente esconde, no sólo la pregunta sobre el ser (el “soy”) sino también la colonialidad del conocimientos (otros no piensan)”. (p.47), reproduciendo sistemáticamente, una vez más, lógicas de *amo y esclavo*: mundo adulto - mundo adolescente, sujeto/a “normal” - sujeto/a “anormal”, docente - alumno/a, entre otras. Tales lógicas terminan ubicando a los/as estudiantes en situación de discapacidad en un “no ser”²⁸ determinado por la razón moderna, como un conocimiento implantado por la colonialidad, demarcando sujetos/as, en este caso concreto, entre aquellos/as estudiantes que sí quedan en el “ser” de aquellos/as que quedan en el “no ser”. Los/as estudiantes en situación de discapacidad, impuestos/as en el “Régimen de Inclusión”, quedan remitidos a su ausencia, a su “no ser”, a la subordinación de sus sensaciones, percepciones y opiniones sobre su ser y estar, aprender y desplegarse intersubjetivamente.

El otro colonial es un cuerpo sin cuerpo. Una voz que habla sin voz. Que dice sin decir. Que ha sido masacrado y que se lo sigue haciendo culpable de su propia masacre. Una representación que gira en torno de un yo completo, natural, concéntrico, omnisciente, diseminado, todo-poderoso. (Skliar, 2017, p.111)

Las voces de estos/as estudiantes en situación de discapacidad quedan desvanecidas en un sinfín de colonialidades adultocéntricas que, prenaciones mediante, le quitan toda posibilidad

²⁸ “El punto importante para Fanon es que aquellos sujetos localizados en el lado superior de la línea de lo humano viven en lo que él llama la «zona del ser», mientras que aquellos sujetos que viven en el lado inferior de esta línea viven en la zona del no-ser (Fanon, 2010)” (Grosfoguel, 2012, p. 94).

de *ser*. Por ello, para este *proceso decolonizador* que estoy llevando adelante, sus voces resultan la sustancia medular para romper este “no ser”, generando un potente *reflexionar configurativo* que nos aúna hacia formas *otras* de ser y estar, singular y colectivamente, en los espacios territoriales que nos encuentran. Con relación al “Régimen de Inclusión”, planteaban:

- (Lara²⁹) Antes iba a la 327, y ta ahí me pasaron a la escuela 280, después fui al liceo 71 y de ahí me pasaron para acá. - (Karina) ¿Te dijeron por qué te pasaban de una escuela a otra? - (L) (niega con la cabeza). - (K) ¿A vos te gustaba el liceo? - (L) Sí. - (K) ¿Hablaron con tu familia para cambiarte? - (L) Sí, creo que sí. - (K) ¿Contigo hablaron? - (L) Conmigo no. (...) Fue cuando estaba en primero de liceo, ahí me cambiaron a la escuela. - (K) ¿Te dijeron por qué? - (L) No, fue porque una profesora de la escuela 280 estaba de profesora ahí en ese otro liceo, y ta, me cambiaron. (Estudiante 1 en “Régimen de Inclusión” de UTU Cerro, en *conversar alternativo* 2019)

De la misma manera otro/a estudiante destaca: “Me pasaban cambiando cada año, me mudaba porque no podíamos encontrar donde quedarnos, era un poquito complicado con los problemas que teníamos” (Estudiante 2 en “Régimen de Inclusión” de UTU Cerro, en *conversar alternativo* 2019). Este relato materializa la idea de las “cadenas de exclusión” desde las voces de sus propios/as protagonistas, en tanto el sistema educativo va generando diferentes derivaciones según argumentos institucionales, donde los/las estudiantes terminan envueltos de exclusión en exclusión, como destaca Skliar (2008), en una especie de “puerta giratoria” que al mismo tiempo que permite el ingreso les muestra la salida. A través de sus voces vamos identificando, cada vez con mayor claridad, este “no ser” producido y reproducido sistemáticamente desde el espacio educativo, cosificándolos/as en una suerte de ausencia y ajenidad de sus propias vidas.

Por otra parte, los/las estudiantes en “Régimen de Inclusión” manifiestan sus sentires y vivencias: “Fue en primero, no trabajaba mucho en grupo y no hablaba mucho con las compañeras y cómo algunas cosas me costaban eligieron no ponerme nota” (Estudiante 1 de

²⁹ Introduzco nombres ficticios en estos diálogos con los/as estudiantes ubicados/as en el “Régimen de Inclusión”. Ello lo hago como acto político, en el sentido de reconocerles en su *ser*, darles voz en primera persona.

UTU Cerro, en *conversar alternativo*, 2019).

De igual forma otro/a estudiante cuenta, “Me veían como raro... y no les gustaba como yo era, pero a mi no me importaba lo que decían” (Estudiante 2 de UTU Cerro, en *conversar alternativo*, 2019). Además se visualiza a las “dificultades en el aprendizaje” como posibles causas de ingreso en el Régimen, donde se manifiesta “Y no sé... ponle matemática a mi me cuesta, las divisiones me cuestan... y otras materias más” (Estudiante 3 de UTU Cerro, en *conversar alternativo* 2019).

En esta línea, la cosificación, ausencia, ajenidad predicha se siente con fuerza en sus discursos, dando cuenta de un dolor, no solo singular, de él o ella, sino colectivo, como sociedad que producen y reproducen estas miserias a partir de instituidos modernos coloniales que nos atraviesan anestesiadamente nuestras vidas cotidianas. De sus voces surge cómo las “dificultades de aprendizaje”, e incluso de socialización, son vivenciadas como un factor de diferenciación / subordinación por parte del mundo adulto de la comunidad educativa, quedando habilitadas las posibilidades de reproducción de estas lógicas por parte de sus pares, futuros adultos.

Asimismo, cabe destacar que el mayor número de ingresos al “Régimen de Inclusión” se da en el primer año de educación media básica. Esto resulta un hecho significativo, ya que es un año de interciclo, de tránsito, de vivenciar y habitar nuevas experiencias en el entramado educativo, de encuentros con nuevos/as pares, de apropiaciones de formas de habitar estos espacios organizacionales a los cuales llegan por primera vez. Estos elementos hablan de la noción de un "otro" construido colonialmente en la “alteridad”, ubicado, apenas conociéndolo/a en un “no ser” ajeno a la educación. En esta línea, Skliar (2017) plantea desterrar al “otro”, romper con esta pedagogía del “otro” del diferente, del diverso, o “especial”: “La pedagogía del otro que debe ser borrado es el nunca-otro y el siempre-otro. Nunca existió como otro de su alteridad, como diferencia. Y siempre existió como un otro de lo mismo, como una repetición de la mismidad” (p.118).

En consonancia, la invitación es a descolonizar, a resurgir, a cuestionar imaginarios y enunciados, a replantear realidades impuestas para así poder ver más cerca de nuestras propias esencias decoloniales.

La propia negación “colonial” del otro – pueda haber ocurrido. Niega que el otro haya

existido, pues no hay “mujer”, no hay “negro”, no hay “vagabundos”, no hay “sin-algo” ni “sin-todo”, no hay “anormales”, no hay “inmigrantes”, no hay “delincuentes”, etc. No hay porque ni son enunciados, ni están ahí para enunciarse. No hay sino sólo un anuncio forzado y forzoso. En una mención etérea cuya voz se apaga a cada vocal, a cada consonante. (Skliar, 2017, p.118)

Por otra parte, los/las estudiantes comprendidos/as en el “Régimen de Inclusión” manifiestan cómo son evaluados/as y cómo esto se traduce para la acreditación:

No me evalúan, me ponen sólo comportamiento (...) me ponen ‘buen rendimiento’, por ejemplo, pero las notas del boletín a mi no me las dan (...) si me ponen bajas, no me la ponen y si son altas, tampoco. (...). El segundo año que hice en Belleza no lo tengo. (...) tenía que hacer primero de nuevo. (Estudiante 2 de UTU Cerro, en *conversar alternativo*, 2019).

De la misma manera por parte de otro/a estudiante se también se manifiesta :

- (K) ¿Te ponen nota en trabajos? - (Maria) Sí, sí. - (K) ¿Te han entregado carné? - (M) Sí, pero lo que me dijeron a mi es que ellos lo hablan y ahí escriben todo lo que yo sé, lo que no... - (K) ¿Te ponen como juicios? - (M) Ahí va, si...” (Estudiante 3 de UTU Cerro, en *conversar alternativo*, 2019)

Parecería haber una sumisión a los instituidos educativos, sin posibilidades de trascender las imposiciones del “Régimen de Inclusión” materializadas en la ausencia de calificaciones que acrediten sus transitaros. Con esto no me estoy refiriendo a lo potente que sería trascender las colonialidades calificadoras que se instalan tomando como ideal al “sujeto uno” de la modernidad; sino que estoy interpelando las demarcaciones que no hacen más que reproducir los entramados del “ser” y “no ser”. Tal como planteé anteriormente, las Resoluciones de UTU que se orientan a especificar el dispositivo de inclusión, hallan en la (no) acreditación la herramienta de poder más compleja para subsumir estas adolescencias, para reproducir colonialidades en lugar de trascender hacia formas *otras*. Recordemos la Resolución 1259/13 (2013), a través de la cual se plantean cuestiones como “no rinde como debe hacerlo”, “agotados todos los recursos pedagógicos”, depositando las responsabilidades en estos/as estudiantes cargados/as por una vida de etiquetas y discriminaciones. El “no ser” se les

instala como un instituido normalizador y demarcatorio de sujetos/as, donde éstos/as quedaron dentro y no resulta sencillo salir.

Entre incomodidades, menosprecios e incertidumbres los/as estudiantes van transitando en una trayectoria diferente al resto de sus compañeros/as, desde la construcción de un “otro” como ajeno al “sujeto uno” moderno colonial, un “otro” extranjero en nuestras propias territorialidades:

El otro de la diversidad y el otro de la diferencia constituyen otros disímiles. Y la tendencia a hacer de ellos lo mismo vuelve todo discurso a su trágico punto de partida colonial, aunque se vista con el mejor ropaje del multiculturalismo”. (Skliar, 2017, p.112)

En relación a cómo se sienten en sus procesos educativos, muy claramente manifiestan: “A mi me gustaría que se me evalúe igual que al resto de mis compañeros”. (Estudiante 1 de UTU Cerro, en *conversar alternativo* 2019)

De la misma manera otro/a estudiante destaca “Me gustaría tener una nota, como los demás” (Estudiante 2 de UTU Cerro, en *conversar alternativo* 2019)

Estos/as estudiantes, lejos de ser reproductores/as acríticos/as de su realidad, dan cuenta de cómo los/las interpelan las formas de evaluación, desnaturalizando y reclamando las mismas lógicas categorizadoras de todos/as. Esto me lleva a un artículo de Joly (2008), titulado “Por el derecho a ser explotados”, a través del cual reclama su derecho como trabajador, más allá de su situación de discapacidad física, a ser explotado igual que el resto. Así sea que lo que nos una sea la explotación, la calificación, etc., se reclama una igualdad y simetría en estos fuertes instituidos coloniales. Se prefiere superar la discriminación, aunque ello implique reproducir las lógicas coloniales de la explotación y calificación. Sin embargo, invito a que podamos pensar entre todos/as cómo superar estas lógicas instaladas para no tener que quedar nadie discriminado/a, calificado/a, explotado/a.

Finalmente, los/las estudiantes se expresan sobre sus sueños, algunos propios y otros prestados, devenidos del mundo adulto, pero que continúan sembrando esperanza: “Si, estoy estudiando panadería... Quiero seguir y trabajar en una panadería” (Estudiante 3 de UTU Cerro, en *conversar alternativo* 2019). De la misma forma el estudiante 2 menciona, “Estoy

en tercero, terminó esto y ya me voy. (...). Estoy pensando hacer uñas esmaltadas” (Estudiante 2 de UTU Cerro, en *conversar alternativo* 2019). Finalmente el otra/o estudiante destaca “A mi me gustaría trabajar en una peluquería” (Estudiante 3 de UTU Cerro, en *conversar alternativo* 2019).

Sus sueños, por ahora constreñidos en su materialización “gracias” al “Régimen de Inclusión”, deberían tomarse muy en cuenta, ya que hacen a sus proyectos elegidos, más allá de creerlos posibles de materializar. Por ello, les interpele a acompañar a estos/as estudiantes en situación de discapacidad, ubicados en el “Régimen de Inclusión” de UTU, a seguir re-existiendo y resurgiendo a pesar de los discapacitantes mandatos institucionales: “(...) más que resistencia, lo que se halla es R-Existencia puesto que no se reacciona, simplemente a la acción ajena, aunque, sí, algo pre-existe y es a partir de esa existencia que si R-Existe. Existo, inmediatamente resisto. R-Existo” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 9).

Reflexiones finales

Este documento pretendió ser una invitación a poner en tensión el “Régimen de inclusión” de UTU, desplegado en todo el país, y particularizado en el marco del FPB de UTU Cerro y UTU Santa Catalina, de Montevideo. Lo hice desde la perspectiva decolonial, de manera de interpelar los instituidos coloniales del saber, poder y ser/estar, tan reproducidos acriticamente desde el mundo adulto. De la mano de la perspectiva decolonial, y más aún desde las pedagogías decoloniales, les propongo el despliegue de prácticas insurgentes de (re)existir, de (re)surgir, para aprender y desaprender en la educación como práctica de resistencia singular y colectiva.

En este entramado, surgió como pregunta inicial el interés singular de poner en diálogo con saberes plurales la siguiente tensión: ¿Es el “Régimen de Inclusión” de UTU un dispositivo educativo de real inclusión o termina reproduciendo lógicas de exclusión?

En este sentido, a través de las *acciones/huellas decoloniales* fui destejiendo madejas de “verdades absolutas” que transversalizan las temáticas de “educación” y “discapacidad” a la interna de las instituciones educativas. En este recorrido fui desentrañando junto a los/las protagonistas de este *proceso decolonizador*, las lógicas coloniales del saber, del poder y del

ser/estar que se materializan desde el surgimiento del “Régimen de Inclusión”, en 2011, hasta hoy día, como un dispositivo que desde una “inclusión excluyente” produce y reproduce lógicas discapacitantes en relación al reconocimiento de las PsD.

De esta manera, se ven con claridad cómo las instituciones educativas que hacen al FPB de UTU, continúan con viejas formas pensar y actuar (sin sentir) a la “discapacidad”, teniendo como correlato la generación de dispositivos curriculares, tales como el “Régimen de Inclusión”, que pretenden incluir con acciones que reafirman la exclusión de aquéllos/las estudiantes en situación de "discapacidad" que no “logran cumplir” con el “deber ser”.

Sin duda, este dispositivo da cuenta de una gran contradicción en materia de educación inclusiva que atraviesan las instituciones educativas de UTU, impactando de forma nociva en la vida cotidiana y proyectos de los/las estudiantes en situación de discapacidad. Vale la pena preguntarse desde estas formas ficticias de inclusión/exclusión, ¿cuáles son los aprendizajes que queremos que incorporen las nuevas generaciones? ¿Cuál es la responsabilidad estatal e institucional en la construcción de formas de ser y estar sociedad? ¿Qué futuro nos imaginamos como país si continuamos demarcando y subsumiendo sujetos/as? Les invito a decolonizar nuestras prácticas, formas de pensar y sentir la “educación” y la “discapacidad”, para que juntos y juntas continuemos agrietando el orden hegemónico imperante moderno colonial.

Bibliografía

- Ángulo, S. (2017). *Jóvenes silenciados: condición , situación y posición de discapacidad de jóvenes sordos y su vínculo con el trabajo*. Montevideo: FCS-Udelar.
- Angulo, S. et alli. (2018). *La educación especial y lo especial de la educación en Uruguay*.
In: Cunha Dos Santos Fernandes, AP. Educação Especial. Pará: UEPA.
- Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- De Sousa, B. (2009). *La reivindicación del conocimiento y la cuestión social. En una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. Bogotá: El Otro Derecho, N° 28, pp. 59-84.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (1980). *La economía pedagógica. En la pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América, pp.7-93.
- Fernández, I.; Míguez, MN.; Pereyra, L. (2020). *Discapacidad y familias: Reflexiones desde el Trabajo Social*. In: De Martino, M. Trabajo social: Dilemas teórico metodológicos, éticos y teóricos. Montevideo: INAU - IIN, pp. 183-206
- Gentili, P. (2009). *Marchas y Contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina*. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación, N°49. pp. 19-57.
- Grosfoguel, R. (2016). *Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo*. Bogotá: Tabula Rasa, N°24, pp. 123-143.
- Grosfoguel, R. (2012). *El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?.* Bogotá: Tabula Rasa, N°16, pp. 79-102.
- Hernández, M.; Rey, M.; Travieso, E. (2013). *La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Fundación Astur.
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

- Maldonado Torres, N. (2008). *La descolonización y el giro des-colonial*. Bogotá: Tabula Rasa, N°9, pp. 61-72.
- Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia. pp. 127–167
- Mancebo, ME.; Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata - VI Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Martinis, P. (2015). *Infancia y educación: pensar la relación educativa*. Buenos Aires: Revista de Educación Espacios en Blanco, N°25, pp. 105-126.
- Martínez, M. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martinis, P. (2006a). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: PsicoLibros.(entre) dos orillas. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 13-31.
- Martinis, P. (2006b). *Educación, pobreza e igualdad: del niño “carente” al “sujeto de la educación”*. In: Martinis, P.; Redondo, P. (comps.). (2006). *Igualdad y educación*. Escrituras
- Míguez, MN. (2021). *Del análisis de discursos colonial al diálogo de saberes decolonial*. Barcelona: WCQR2021. (en proceso de publicación)
- Míguez, MN. (2020a). *Análisis de discursos desde la perspectiva decolonial*. La Coruña: CIAIQ2020.
- Míguez, MN. (2020b). *Educación inclusiva desde la perspectiva decolonial*. Santiago de Chile: CELEI. (en proceso de edición)
- Míguez, MN. (2014). *La discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay*. Santiago de Chile: Revista Chilena de Terapia Ocupacional, Vol.14, pp. 61-70.
- Míguez, M. (2003). “*Construcción Social de la Discapacidad a través del par dialéctico integración-exclusión*”. Montevideo: FCS-Udelar.
- Míguez, MN. *et alli*. (2020). *Deconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial*. In: Danel, P.; Pérez, B.; Yarza, A. (Comp.). *Subjetividades y discapacidad: exploraciones, configuraciones y alteraciones*. La Plata: UNL - Clacso. pp. 35-70.

- Miguez, M; Esperben, S. (2014). *Educación Media y Discapacidad en Uruguay: Discursos de Inclusión, Intentos de Integración ¿Realidades de Exclusión?*. Santiago de Chile: Revista Inclusiones, Vol.1(3), pp. 56-83.
- Núñez, P. *et alli.* (2019). *Desafíos para una educación emancipadora*. Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Ocaña, A; Arias, M. (2019). *Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación*. Bogotá: Revista Hallazgos, Vol.16(31), pp.147-166.
- Ortiz O; Arias, M. (Comp.). (2018). *Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global*. Bogotá: Revista Nuestra América, Vol.6(12), pp. 195-222.
- Persíncula, S.; Silva, K.; Ottón, D. (2019). *Percepciones sobre la trayectoria educativa de estudiantes comprendidos en el Régimen de Inclusión en UTU Cerro, UTU Lavalleja y UTU Colón, en el período 2019*. Montevideo: FCS - XXVII Jornadas de Investigación.
- Pino, J.; Tiseyra, M. (2019). *Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad*". Bogotá: Revista Colombiana de Ciencias Sociales, Vol.10(2), pp. 497-521.
- Porto-Gonçalves, CW. (2009). *De Saberes y de Territorios - diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana*. s/d: Polis - Revista Latinoamericana, Vol. 22, pp. 1-10.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: Quijano, A. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico - estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, pp. 285-326.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rincón, O. *et alli.* (2015). *El asunto decolonial: conceptos y debates*. Maracaibo: Revista Perspectivas de Historia, Geografía, Arte y Cultura, Año 3(5), pp. 75-95.
- Roa Angarita, CJ.; Torres Puentes, W. (2014). *¿Comunidad educativa o sociedad educativa?* Bogotá: Educación y Ciudad, N°27, pp.139-146.
- Rodríguez Reyes, A. (2016). *El giro decolonial en el siglo XXI*. San José: Ensayos Pedagógicos, 11(2), 133-158.
- Rojas, S. (2015). *Discapacidad en clave decolonial: una mirada de la diferencia*. Pernambuco: Realis, Vol.5(1), pp. 175-202.
- Romero, R.; Lauretti, P. (2006). *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Caracas: Revista Educere, Vol.10(33), pp. 347-356.
- Rosato, A. (Coords). (2009). *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de*

- discapacidad*. Paraná: Ciencia, Docencia y Tecnología, N° 39, pp. 87-105.
- Sartre, JP. (2000). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires: Losada.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. La Plata: Orientación y Sociedad, Vol.8. pp. 7-17.
- Skliar, C. (2002). *La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad*. Buenos Aires: Revista Propuesta Educativa N° 22, pp. 1-18.
- Toboso, M. (2017). *Capacitismo*. In: Platero, M.; Rosón, M; Ortega, E. (comp.). *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona: Bellaterra, pp. 73-81.
- Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*. Bogotá: Revista Entramados Educación y Sociedad, N°1, pp. 17-30.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Serie Pensamiento Decolonial.
- Walsh, C. (2007). *¿Son posibles una ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales nómadas*. Bogotá: Nómadas, N°26, pp 102-113.

Fuentes documentales

- CDPD. (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>
- 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>
- Ley N°18.437. (2008). *Ley General de Educación*. Montevideo: Poder Legislativo. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4644921.htm>

Referencias Web

- Programa de Planeamiento Educativo. (2019). *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
- Resolución 1207/17. (2017). *Res.1207/17*. Montevideo: Planeamiento Educativo - UTU. Recuperado de:

<https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/normativa/archivos/repam%20%20FPB%202017.pdf>

Resolución 2035/16. (2016). *Res. 2035/16*. Montevideo: Planeamiento Educativo - UTU.

Recuperado de:

<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-10/repam-fpb-2016-subir.pdf>

Resolución 1259/13. (2013). *Res. 1259/13*. Montevideo: CEDTP - UTU. Recuperado de:

<https://www.utu.edu.uy/utu/sites/default/files/generico/archivos/2019/08/Resolucioin-%20Constancia%20asistencia%20a%20curso%20discapacidad%20intelectual.pdf>