



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



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

**La integración educativa oculta en discursos de
inclusión**

Valentina Ballejo
Tutora: Sofía Angulo

2022

Índice

Introducción	2
La Educación a través del proceso histórico y civilizatorio.....	4
Modelo de prescindencia:.....	7
Modelo rehabilitador:.....	8
Modelo social:	10
Juventud.....	11
Integración e inclusión dentro de la educación	13
Educación inclusiva	13
Antecedentes.....	14
Objetivo general	18
Objetivos específicos.....	18
Estrategia metodológica.....	18
El peso legal que recae sobre las instituciones educativas	20
“Cuando llega un caso de esos te desestabiliza”: la visión desde los referentes educativos de la educación pública	24
Una metodología diferente... ¿a qué o a quiénes?: la visión desde los referentes educativos de la educación privada	31
Discursos de diferencias en piel de semejanzas	37
Reflexiones finales.....	41
Bibliografía:.....	44

Introducción

El presente documento constituye la monografía final de grado, la cual es un elemento curricular para acceder al título de la Licenciatura en Trabajo Social. El tema seleccionado para el presente trabajo es el acceso y la permanencia a educación media básica y superior, de jóvenes en situación de discapacidad en la ciudad de Paysandú.

La motivación por el tema surge a través del proceso de práctica pre-profesional realizado en los años 2018-2019, en el cual se abordó las infancias y adolescencias en situación de discapacidad dentro de una institución educativa de primaria enmarcada como “escuela especial”. A partir de dicha experiencia, en este trabajo se pretende profundizar sobre la temática de la educación, colocando el foco en educación secundaria, observando tanto el acceso como la permanencia de los/as adolescentes en situación de discapacidad en la ciudad de Paysandú.

Cabe aclarar que esta monografía no pretende delimitar un único conocimiento, sino que busca promover un intercambio de saberes en torno a las posibilidades de garantizar el derecho a la educación de las adolescencias en situación de discapacidad.

El foco de esta temática, recae sobre, poder dar cuenta qué tan real es el acceso a educación media básica y superior que presentan los jóvenes en situación de discapacidad a través de su derecho.

Como expone la autora Míguez (2014), “Discursos de igualdad y realidades de desigualdad marcan la vida cotidiana de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes, en un entramado institucional familiar y educativo que lo transversaliza” (p114). Por lo que, como profesionales formados bajo los hilos de las Ciencias Sociales se pretende conocer las desigualdades existentes en la población en situación de discapacidad vinculada a la educación, para derribarlas y lograr producir a través de los cuestionamientos sobre la ausencia de posibilidades, otros focos con los que observar la temática, buscando impulsar el respaldo al derecho de los jóvenes en situación de discapacidad.

Siendo esta una temática que presenta ausencia en sus estudios,

“se hace necesario comenzar a desnaturalizar una complejidad que trasciende la singularidad de tal o cual adolescente que queda desanclado del sistema educativo, recayendo las más de las veces en una responsabilidad individual, cuando se trata de una responsabilidad colectiva” (Míguez, 2014, p.41).

Para así poder observar las barreras que repercuten en la vida del joven en situación de discapacidad, desde la responsabilización de la sociedad y no desde la culpabilización del individuo en particular, para que la solución a las barreras pueda ser desde un todo y no meramente responsabilidad del joven en situación de discapacidad.

Los sujetos dentro de la presente monografía serán tomados como sujetos de derecho, mientras que la educación será considerada como un derecho único de cada individuo, partiendo de la siguiente noción: “La educación desarrolla el valor, principio y derecho material de la igualdad, ya que en la medida que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para su realización” (Parra, 2010;74).

A continuación, se presenta la estructura del presente trabajo, mediante un marco teórico en el cual se expone la categoría analítica sobre la educación a través de una breve reseña histórica de la educación y sus vinculaciones con el proceso de civilización de la sociedad. Luego se expone la categoría discapacidad, en donde se evidencia el proceso histórico y la mirada de la sociedad en las distintas épocas. La tercera categoría es la juventud, en la que se exponen las distintas visiones que conforma la misma, en su diálogo con la adolescencia. Por último, se desarrolla la noción sobre la educación inclusiva, donde se expone sobre el debate en torno al carácter que puede adoptar la misma.

Como segundo capítulo, se presentan los antecedentes, los mismos devienen de investigaciones o temas previamente realizadas por otros investigadores, en este caso, sobre la temática de la discapacidad y la educación. Dentro de las investigaciones tomadas como antecedentes para esta monografía, los trabajos abarcan la educación desde la infancia hasta la educación media, como así también, las conceptualizaciones de las categorías expuestas anteriormente.

El tercer capítulo hace referencia a la estrategia metodológica que adopta la monografía, estableciendo el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales se orientan hacia el análisis de las posibilidades de acceso a educación media básica y superior, que presenta la juventud en situación de discapacidad, desde la perspectiva de los referentes institucionales en la ciudad de Paysandú.

El cuarto capítulo está constituido por el análisis a partir del trabajo de campo realizado. Dentro del análisis se exponen los marcos normativos de Uruguay vinculados a la educación y a la discapacidad. Luego, se presentan tres apartados que componen el análisis los cuales se desprenden de las entrevistas realizadas, la visión sobre la educación, la discapacidad, la educación inclusiva desde el punto de vista de referentes institucionales.

Dividiéndose entre educación pública, educación privada y una búsqueda de semejanzas y comparaciones desde ambas perspectivas.

A modo de cierre se presentan las reflexiones finales, que colocan el foco en lo expresado a través del análisis, produciendo un resumen de la información obtenida. A su vez, deja un espacio para reflexionar sobre la educación, los jóvenes en situación de discapacidad, la educación inclusiva y la vinculación con el trabajo social.

La Educación a través del proceso histórico y civilizatorio

En primer lugar, para desarrollar el concepto de educación es pertinente contextualizarlo en Uruguay y acompañarlo del proceso histórico que atraviesa y encarna en dicha sociedad. Para ello, se realiza una breve reseña sobre el proceso que afronta la educación en Uruguay -sin desmerecer el largo camino recorrido- como mera contextualización para poder realizar un desarrollo enfocado en el término, comprendiendo que este se ve vinculado a la cultura, poder y economía de una sociedad.

Tomando en cuenta lo que expresa Barran (1989), se comprende que en los primeros pasos la sociedad era vista y comprendida como carente de disciplina, dentro de la misma el individuo para el desempeño de su vida se regía por la norma de la naturaleza. Donde una de las características primordiales era el uso de la violencia, incluso para el aprendizaje, como medio de subsistencia y como control social. Cabe destacar que el proceso de civilización de una sociedad no se da en un instante puntual, en un abrir y cerrar de ojos, sino que, es un proceso histórico influenciado por procesos culturales, económicos y políticos (Barran, 1990). Es así que, mediante el proceso de modernización se da el puntapié primordial, debido a los nuevos procesos económicos, políticos y culturales, para buscar la producción de individuos “civilizados”, adaptados a los nuevos parámetros de funcionalidad social. Como explicita Barran (1990),

“Llama la atención que estas tres décadas claves en que la sociedad generó una nueva sensibilidad (1860-1890), sean aquellas mismas en que el Uruguay se “modernizó”, es decir, acompasó su evolución demográfica, tecnológica, económica, política, social y cultural a la de Europa capitalista, entrando a formar parte plenamente de su círculo de influencia directa” (p.15).

Por consiguiente, aquella sociedad que se entendía como “bárbara”, comienza a sufrir una desestabilización en sus bases, dando lugar al disciplinamiento de los individuos. Por lo

cual, un mecanismo clave de la época para disciplinar esos cuerpos que carecían de civilización, era la educación.

En este periodo temporal y bajo la órbita de la educación se realiza la visión de José Pedro Varela, quien es considerado como pionero para los cambios educativos de la época y que serán base de la educación que hoy se presenta en el país. El antes mencionado logra a partir de la reforma y los reglamentos que desde 1877, se establezca el Decreto de Ley de Educación común, que estipuló la pretensión de que los niños asistan de forma obligatoria a las escuelas. A su vez, dentro del mismo periodo temporal se lleva adelante la prohibición de aquellas medidas violentas empleadas en el ámbito educativo que eran aplicadas a los estudiantes, llegando a su fin una característica propia de una sociedad que entendía que la disciplina se vinculaba a la violencia (Barran, 1990).

Siguiendo esta línea temporal, en 1880 surge la instalación de la educación secundaria en el Uruguay, la cual se encontraba vinculada en sus inicios al ámbito universitario. La construcción de la educación secundaria en sus inicios surge por la demanda de la clase social predominante en la época, como todo proceso en construcción la sociedad presenta nuevas “exigencias” buscando la formación de aquellos que no ingresaban a educación media y se plantea una nueva educación secundaria (ANEP, 2008; P.20-22). Surge así, “la diferencia entre una educación “preparatoria” para la universidad y un “liceo” destinado a promover una “cultura general” acorde a la imagen que de sí misma tenía la clase media” (ídem; p.21).

Desde ese entonces, la educación comienza a disciplinar cuerpos para ser parte del propio mercado laboral, donde los estudiantes buscan acceder a la misma para obtener un mejor empleo, fomentando el prestigio que ello tenía. El carácter central de la educación media era excluyente y selectivo ya que la misma se destinaba a quien bajo cierto estatus social podía acceder a la misma, no solo en sus inicios la diferencia existía según la clase social, sino que, también estaba en la centralización en la capital del país (ANEP, 2008).

En segundo lugar, es importante trabajar en torno a la conceptualización de la educación. Desde los inicios de la temática, se refleja la mirada de la misma como medio primordial para llevar adelante lo que se entiende como “disciplinamiento” (Foucault, 1975) de los cuerpos. Bajo la idea de transformarlos en cuerpos socialmente aceptados y aptos para vivir bajo los parámetros de las normas, donde busca la transmisión de la cultura, los valores, las normas que los sujetos sociales le dan a la vida para tener un mejor orden social.

Bisio (2015) resume en su exposición,

“La educación como institución constitutiva y constituyente del orden social, tiene su razón de ser en la transmisión intergeneracional de la cultura, las normas y los valores, los sentidos y las significaciones que los sujetos le otorgan al mundo y a partir de los cuales se estructura la vida social” (p.3).

Teniendo en cuenta lo que expresa la autora, la razón en el proceso histórico de la modernidad trajo aparejada la producción de un concepto de hombre y mundo nuevo, donde mediante la estabilización de la razón se produce el progreso y la emancipación. La educación por intermedio de la disciplina pretende generar un cuerpo “dócil” que encaje en los patrones de lo que se considera como “normal” y productivo (ídem; p.4). Entender la educación como medio disciplinante también es comprender que la misma está vinculada al orden social establecido y que, por tanto, si bien su carácter es universal existe una tendencia a la reproducción de la cultura de la clase dominante. En este sentido: “La educación contribuye a reproducir el orden establecido manteniendo las estructuras sociales y las relaciones de poder a través de la imposición de la cultura dominante como cultura legítima” (Bisio, 2015; p.7).

La educación como proceso también implica comprender su finalidad. En este marco, la educación implica la incorporación de aprendizaje bajo una medida de disciplina de un cuerpo que necesita adquirir los conocimientos para el desarrollo de su funcionalidad social. Por tanto, no adquiere solo cómo aprender a leer y escribir, sino que incorpora las pautas culturales, políticas y sociales de cada sociedad, mediante los mecanismos de enseñanza; al decir de Parra (2010): “la construcción del conocimiento individual a partir de la incorporación de las pautas culturales, que incluye el compartir conocimientos y se constituye en la base necesaria para el aprendizaje” (p.81).

En este contexto, si se piensa en la juventud en situación de discapacidad inmersa en el proceso educativo, la misma puede enfrentar cierta desigualdad, entendiendo que, si la visión hacia ella es la de “distinta” o “desviada” del carácter “estándar” de un estudiante de educación media, se buscará aplicar una serie de herramientas diferentes al “común” del conjunto estudiantil. Por lo cual, la juventud no accede de la misma forma a la incorporación de socialización, cultura, formas de pensar y producir el conocimiento.

Proceso histórico de la discapacidad y sus distintos focos

Cuando se utiliza la categoría discapacidad es importante comprender que existen procesos socio-históricos que contribuyen a la construcción y a la comprensión de la misma. Por tanto, según el foco con el que se observe a la discapacidad será la visión que se pueda desarrollar para comprender y enmarcar dentro de la sociedad a las personas en situación de discapacidad. Dentro de esta posición se observa que la discapacidad como diversidad dentro de las sociedades es entendida desde tres distintos enfoques. Cabe explicitar que las distintas explicaciones sobre la temática coexisten y se interpelan desde hace décadas, aún al día de hoy se encuentran en tensión (Sosa, 2009).

Modelo de prescindencia:

El primer enfoque es entendido como enfoque de prescindencia, en el cual la guía para comprender a la discapacidad se vincula estrechamente al ámbito religioso. El vínculo con la religión deviene del momento histórico-temporal, donde la religión y quienes a ella se vinculan eran la voz de Dios para la sociedad y seguir su mandato era la forma de organización social.

Tomando lo expuesto en Palacios (2008) y basándose en lo que mediante la religión se propaga, la discapacidad tiene su origen debido al castigo o advertencia de los Dioses a los progenitores de la persona en situación de discapacidad. Esta idea produjo que la persona que presenta una “diferencia” al resto de los individuos “normales” de la sociedad, sea considerada insignificante, ya que no tienen nada para aportar a la sociedad y su papel no sería más que el de carga para sus familiares y/o para la propia sociedad (p.37).

Este enfoque tiene la particularidad que puede exponerse a través de dos vertientes donde el periodo de tiempo en el cual están enmarcadas es su puntapié para la visión que presentan. El eugenismo y la marginación, ambos exhiben la misma línea sobre las personas en situación de discapacidad, siendo la fundamentación principal la utilidad que puede tener dentro de la sociedad, su diferenciación radica en la intención que presentan para brindarles herramientas a quienes están bajo esa situación (Palacios,2008).

El eugenismo entiende que, la persona en situación de discapacidad si bien es un ser humano, es considerada como una persona defectuosa y por lo tanto su vida no merece tener la posibilidad de desarrollarse, por lo que, aquellos niños y niñas que al nacer presentasen una diversidad física se someterían a infanticidio ya que en la visión a futuro de ese individuo no se observaba una posible utilidad social (ídem).

No obstante, existía la excepción de aquellos que no nacen con la presencia de una diversidad, sino que son producto de su vida, aun así, los individuos se utilizaban como medio de entretenimiento, como objeto de burla por los estratos más altos de la sociedad. En resumen, el proyecto de vida que tenían estos individuos provenía de la finalidad que la sociedad le otorgaba, era la muerte, la persecución o el ser objeto de burla (ídem).

Bajo la misma línea de desarrollo se observa la variante de la marginación, en este enfoque de presidencia la discapacidad está ligada a la caridad o la marginación dejando como trasfondo principal la exclusión. A diferencia de la variante antes mencionada, ya no existe el infanticidio, pero la finalidad de las personas en situación de discapacidad es la mendicidad y caridad como medio de subsistencia, mientras que se mantiene el ser centros de diversión.

Dentro de la época histórica en la cual el modelo está inmerso, conocida como edad media, el individuo en situación de discapacidad era considerado dentro de los pobres y mendigos (ídem).

Modelo rehabilitador:

De acuerdo a los enfoques planteados, el segundo modelo se denomina como individual o de rehabilitación, el cual es considerado como puntapié en el cambio de pensamiento sobre la discapacidad. Tuvo inicio más que nada dentro de marcos legales a comienzos del siglo XX. Dentro de este enfoque queda relegado el paradigma religioso y entra en acción el paradigma científico, donde la discapacidad queda inmersa en un hecho de salud y enfermedad. (Sosa, 2009).

Si bien las personas en situación de discapacidad no pierden el enfoque de su posible utilidad a la sociedad, se diferencia de la anterior vertiente porque en este caso sí se observa la posibilidad de que sean “útiles” o productivas socialmente, pero para ello deben lograr una rehabilitación. El eje central está en que, es un cuerpo “deficitario” o “anormal” al resto de los individuos, que para su integración debe rehabilitarse (Palacios, 2008; p.66-67).

Si bien existe un cambio en la concepción de la discapacidad, persisten rasgos negativos, los cuales colocan a la persona en situación de discapacidad detrás de un déficit, que debe corregirse para poder ser considerado partícipe dentro de la vida social y de cierto modo, valerle como sujetos de derecho.

Un elemento a destacar, es la vinculación con la guerra y los accidentes laborales, lo que genera que la perspectiva hacia la discapacidad tenga otra visión cargada de una connotación emocional hacia las personas en dicha situación. A los individuos en situación de

discapacidad se las consideraba como que les “faltaba” algo que la guerra les había quitado, la discapacidad pasa a ser vista como la “ausencia” o deficiencia que debía ser erradicada (Palacios, 2008; p. 68-69).

A modo de resumen, la discapacidad dentro de este modelo es considerada como un “problema” de la persona donde para mejorar la situación, la misma se debe rehabilitar, “curar esa enfermedad”, por ello las políticas que se implementan deberán tender a la normalización de ese cuerpo deficitario para poder lograr que el individuo se integre a la sociedad. Aquí es donde se puede resaltar que, se pretende ocultar o disimular las diferencias. Se le ofrece a la persona con discapacidad ser integrada solo en la medida en que se rehabilite, que disimule su diferencia, y se asemeje a los demás. (ídem; p.97).

Es menester destacar un concepto que marca la visión a través de la que se observa a quien queda situado dentro de esta temática. Se presenta la categoría normalidad, entendida como el conjunto de elementos, conceptos, categorizaciones que son utilizados dentro de la sociedad para describir o atribuirle a alguien lo que es correcto o deseable (Vallejos, 2009).

En este marco, la discapacidad es entendida en contraposición a la normalidad, ya que las personas sumergidas en la misma son entendidas como “anormales”, no poseen la capacidad para ser parte de la sociedad, a menos que logren una rehabilitación del “déficit”, para considerarse por parte de la misma como igual al “común” de la población. No se logra entender la normalidad como categoría conceptual sin contraponerse con la anormalidad, que a fin de cuentas es la que carga de significados a la primera mencionada, donde al mismo tiempo siempre está relacionada a la productividad social (ídem).

A su vez: “La categoría normalidad posee una dimensión productiva; establece la medida a fin de producir sujetos ajustados a ella, incluyendo sus cuerpos, conductas, deseos, esperas e instaurando nociones de tiempo y espacio propios de dicha normalidad” (Spadillero, 2009; p.78).

El binomio normalidad/anormalidad tanto en el pasado como hasta el día de hoy refleja el lente que utiliza la sociedad para considerar la discapacidad, de manera que: “lo distinto (ahora anormal) (al Uno, a mí, al nosotros) se torna rápidamente sinónimo de lo no deseable, montado sobre una suerte de repertorio de singularidades naturalizadas como inherentes a ciertas experiencias vitales disruptivas” (Angelino et al., 2019; p.24).

A través de esta visión se fundamenta la noción de construcción de un cuerpo “estable”, que no se aparte de la norma única donde se encuentra un individuo deseable, un “yo” completo y útil, en contraposición y exaltando una categoría de un “otro” o “los otros”

que se encuentran formados por lo no deseable, como cuerpos distintos al correcto entendidos como anormales por salir del carril de la norma de lo correcto para la lupa de la sociedad. Trayendo con eso un cúmulo de adjetivos que cargan de forma negativa a quienes se encuentran inmersos dentro de la discapacidad, produciendo para los individuos una estigmatización constante que llevarán durante toda su vida (Angelino et al., 2019).

Modelo social:

La última línea de este eje se enfoca en la vertiente tres, conocida como enfoque social. El mismo tiene comienzo en el siglo XX, el cual cobra relevancia gracias a los movimientos sociales de las personas en situación de discapacidad. De aquí se desprende una nueva forma de entender y observar la discapacidad, dejando atrás la responsabilización del individuo que posee una deficiencia y su integración a través de sus propios medios, para poner el foco a las barreras limitantes de la propia sociedad (Palacios, 2008).

Se observa el contexto social a través del cual el individuo debe lograr asentar sus bases para así desarrollar su vida, teniendo en cuenta las cargas estigmatizantes y las limitaciones que la sociedad le atribuye e impone a través de su vida. Si bien el modelo social no se produce luego del rehabilitador ni es producto del mismo, coexisten, por lo cual podemos resaltar determinadas diferencias: “Si en el modelo rehabilitador la discapacidad es atribuida a una patología individual, en el modelo social se interpreta como el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que de un destino biológico ineludible” (Palacios, 2008; p.123).

Para comprender en profundidad dicho modelo es pertinente diferenciar dos conceptos claves entre lo que se comprende como deficiencia y discapacidad. En este sentido la deficiencia, se vincula a poseer una limitación de carácter biológico-corporal, donde existe o no la pérdida total, parcial de un miembro u órgano (Palacios, 2008).

Mientras que, la discapacidad es entendida sin ligarse a los aspectos físico-psicológicos de la persona, sino que, se observa por la no igualdad a través de la imposibilidad que genera la sociedad para el desarrollo y desempeño de las personas que presentan una diversidad funcional. En términos de Míguez (2014) “La discapacidad es una construcción social a partir de la cual la sociedad como colectivo ubica a ese “otro” etiquetado con una deficiencia en una situación de distinción” (p.43). Lo que se observa como trasfondo de esta noción de discapacidad es la exclusión que deben afrontar aquellas personas que no presentan un patrón “normal” de corporalidades.

Desde este enfoque:

“la discapacidad es concebida como resultante de la interacción entre una necesidad particular y los obstáculos específicos existentes en el ambiente, las líneas de acción no se dirigen sólo al individuo, sino a remover del ambiente los obstáculos que agravan, y que constituyen el principal factor de discapacidad.” (Sosa, 2009; p.70).

La inclusión puede verse reflejada en la posibilidad de acceso a todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad, ya sea salud, ocio, recreación, educación, entre otros. Actividades imprescindibles que aportan a la posibilidad de construcción de su vida, identidad, formación personal, es decir, desde el aspecto físico, social, cultural, psicológico.

Juventud

Siguiendo con los ejes expuestos, se presenta el anteúltimo en el cual entra en cuestión una categoría que necesita ser desarrollada desde dos miradas para su comprensión, una perspectiva desde la psicología y otra cultural-social. Se enmarca de forma separada el concepto de juventud y adolescencia, para así comprenderlos en su totalidad para luego vincularlos entre sí. Cabe destacar que cada categoría tiene subramas que hacen a distintas formas de comprender cada conceptualización, en este caso el trabajo no se enfoca en el desarrollo de las mismas, sino que, se exponen de manera acotada -sin desmerecer las concepciones de cada una- para luego exponer la mirada que toma el presente documento.

Tanto la conceptualización del término adolescencia como el de juventud presentan un amplio desarrollo que permite desplegar acciones que contribuyen al proceso de vida del individuo, donde se caracterizan por fomentar, proteger, promocionar las condiciones sociales donde se encuentran los jóvenes (Dávila, 2004).

Como toda terminología que se utiliza para posicionar a un grupo poblacional dentro de ella, está ligada a un proceso social, histórico y cultural. En este sentido, pensar la juventud o la adolescencia es comprender que existieron procesos históricos que rompieron con la mirada del adolescente como adulto, y del niño útil a la productividad social (Aries,1986). Anteriormente no existía amparo para este grupo poblacional en cuanto a derechos, los mismos debían cumplir con las condiciones que en ese momento fomentaba la sociedad, hechos que al transcurrir el tiempo fueron cambiando produciendo la delimitación de los grupos poblacionales junto con sus derechos y obligaciones (Dávila,2004).

Entendiendo que ambos conceptos están cargados de visiones distintas que se encuentran influenciadas de tiempos históricos diferentes, se procede a separar ambas

categorías. La categoría adolescente enfoca su posicionamiento bajo una perspectiva biológica, desde un proceso humano-corporal donde normalmente el proceso de relevancia es el de la maduración del individuo. Se observa al sujeto desde su particularidad vinculado a los procesos y transformaciones que afronta en el desarrollo de su vida en el proceso de consolidación de sujeto (Dávila, 2004).

Por otro lado, la categoría, juventud, desde sus bases forma parte de una mirada social, donde el foco se presenta en las relaciones de carácter social que hacen al sujeto particular. Se comprende que, no es una cuestión meramente biológica de un proceso etario con base en el proceso de maduración, sino que, es la observación de las posibilidades de desarrollar sus derechos que hacen a la construcción de individuos inmersos en las relaciones de sociabilidad. De forma tal que, “la categoría juventud es concebida como categoría etaria (categoría sociodemográfica), como etapa de maduración (áreas sexual, afectiva, social, intelectual y físico/motora) y como subcultura” (Sandoval en Dávila, 2004; p.90).

Si bien ambos términos tienen enfoques distintos, se puede encontrar a la adolescencia inmersa en la juventud, es por ello que se opta por utilizar en el presente trabajo la categoría juventud, corrompiendo con la idea de que existe una única categorización correcta para hacer referencia a dicha población. Debido a que, la juventud que se presenta dentro de la sociedad está inmersa del proceso de maduración y del propio individuo al cual refiere la adolescencia, pero estos mismos se ven empapados de las cuestiones sociales, culturales e históricas de cada sociedad y que influyen en la posibilidad de desarrollo de su vida.

La categoría juventud es entendida para la denominación y agrupación de un conjunto poblacional, la cual bajo referencia del estado biológico se encuentra conformada por individuos de 10 años en adelante, los cuales van desarrollando su vida según las posibilidades que en ella se presentan. De forma que, entiende que la juventud se encuentra posicionada dentro de la educación secundaria, y que a través de las posibilidades que de ella obtiene, recibe las herramientas para una construcción personal que hacen al individuo socialmente idealizado (Míguez, 2014).

Se considera además que, mediante la incorporación que adquiere durante el proceso educativo, a través de la producción de relaciones, de lazos sociales, de cultura, la juventud en situación de discapacidad, logra reproducirse como actor social (Reguillo, 2000).

Integración e inclusión dentro de la educación

En el presente trabajo, se comprende que detrás del concepto de educación prima la dicotomía normalidad-anormalidad sobre los individuos que en ella se encuentran inmersos. Asimismo, existe una evolución del modelo de educación vinculado a las personas en situación de discapacidad, y tal como lo plantea Parra (2010), la educación pasa de la segregación a la educación especial, luego a la integración y a la inclusión (p.74).

A los efectos de comprender la vinculación entre discapacidad, educación y juventud, se realiza la diferencia entre integración e inclusión. Por un lado, la integración está ligada a la adaptación que el individuo realiza dentro la estructura para que obtenga como resultado, que la última mencionada se adapte a la persona en situación de discapacidad teniendo presente la individualidad que presenta. Parte de la idea de incorporar a través de la responsabilidad individual a ese “otro” considerado como “diferente” al total de la comunidad (Míguez, 2014; p.64). Desde esta óptica, es el individuo en situación de discapacidad “quien tiene que asimilar y adaptarse a la sociedad, centrandose en un desafío propio la superación del “déficit”. No existen planteamientos de cambios a nivel general de las instituciones, de los distintos ámbitos, del contexto” (Sosa, 2009; p.67).

En contraposición aparece la inclusión, que busca una estructura dotada con los elementos necesarios para que mediante la misma las personas en situación de discapacidad se incorporen, por tanto, no espera una acción singular de cada individuo para lograr incorporarse al sistema educativo (Míguez, 2014).

Educación inclusiva

Finalmente, en lo que respecta a la educación inclusiva es posible sostener que presenta un carácter “más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común” (Parra, 2010; p.77). La educación inclusiva busca que, de manera eficaz y eficiente, se logre llevar a cabo el derecho a la educación, donde a través de la universalidad, y comprendiendo la diversidad de cada individuo, se eliminen las barreras de acceso a una educación desigual, evitando la segregación según un carácter de normalidad/anormalidad, eliminando las barreras sociales para el aprendizaje, donde el individuo en situación de discapacidad no sea culpabilizado por no poder insertarse en el sistema educativo de nivel secundario (Parra, 2010; p.77).

La educación es un punto central para el modelo social debido a que, a diferencia del modelo rehabilitador, no se pretende la normalización del joven mediante una educación especial, sino que plantea una educación de carácter inclusiva, donde se derriben las barreras sociales que limitan la posibilidad de los jóvenes en situación de discapacidad a acceder a su derecho. Pues se considera que, “los obstáculos para la participación en la vida social no depende de ellas, sino de la carencia de ofertas diversas de la comunidad” (Sosa, 2009; p.70). Si bien pensar en clave de inclusión es fundamental, se puede resaltar que cuando lo puesto en papel, como lo son las leyes que amparan a esta población, bajan a la realidad, se encuentran con factores sociales externos, como lo es la aceptación de la diversidad con una venda del modelo rehabilitador, de carácter estructural de normalización que no contempla factores desde lo edilicio hasta lo pedagógico.

La clave se encuentra en el compromiso moral para que la inclusión dentro del sistema educativo tenga la finalidad correspondiente. Este elemento mencionado no aplica solo a la educación, sino que, a todos los aspectos de la sociedad, ya que se deben incluir a todas las personas que son parte de la sociedad, para así evitar la segregación según quién sí y quien no es “apto”. Mancebo y Goyeneche (2010) señalan que hablar de inclusión educativa implica, entre otros, “la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores” (p.19).

Es así que, las preguntas de investigación que orientan este trabajo monográfico son las siguientes: ¿existe legalmente impedimento para que los estudiantes en situación de discapacidad que culminan educación primaria ingresen a educación media?, ¿existe la posibilidad real de acceso a educación media para jóvenes en situación de discapacidad?, ¿cuáles son las barreras materiales y relacionales que deben afrontar los estudiantes en situación de discapacidad para acceder y permanecer en educación secundaria?, ¿con qué lente sobre la discapacidad se observa a los estudiantes en situación de discapacidad en educación secundaria?

Antecedentes

Una de las investigaciones que se toma como antecedente ha sido realizada por Míguez, Angulo y Díaz (2015). La misma vincula la discapacidad desde una mirada social con la categoría infancia corrompiendo con el enfoque médico de la discapacidad, se asoma

la vinculación de las infancias como sujetos de derecho con la educación. La educación se resalta no solo como mero proceso de sociabilidad sino como derecho, ya sea para quienes se encuentran bajo la situación de infancias en situación de discapacidad como también para quienes no. También resaltan la dicotomía que permea a la educación como a todos los ámbitos de la sociedad, siendo la misma la exclusión- inclusión. Entre las conclusiones se destaca que, la posibilidad de expresar qué sucede en la vida de cada niño/a que contó su experiencia, permite resignificar su lugar en la sociedad. En este sentido, se concluye que los niños/as en situación de discapacidad pueden poner en palabras sus derechos y hacerlos valer, para que el resto de la sociedad los tome como sujetos de derecho, donde la educación, la salud, la posibilidad de adopción, de vivir libres y sin limitaciones son iguales para todos y son elementos que hacen a la construcción de individuos en situación de discapacidad de la misma forma de quien no se encuentra en dicha situación. Esta investigación representa importancia para la monografía ya que contempla conceptos claves sobre la temática de la discapacidad. A su vez transmite su conocimiento bajo una perspectiva social que contribuye a denotar las desigualdades existentes vinculadas a la discapacidad, infancia y la educación; siendo la etapa previa a la población contemplada en la monografía.

Otro texto que constituye los antecedentes de la monografía es realizado por Cristóforo, Martins y Míguez (2017). Los autores trabajan en torno a la permanencia que tienen los adolescentes dentro del espacio de educación secundaria. Dentro de este compilado de investigaciones que cargan de distintas perspectivas sobre una misma temática, se resalta la de Míguez y Angulo (2017). La cual evidencia cómo a través del tiempo, se han medicado las conductas, generalmente, desde la infancia bajo la mirada de que las mismas eran entendidas como patologías psicológicas. Un gran elemento a resaltar es la diferencia según el género, es decir, a través de la medicalización y las etiquetas que produce un diagnóstico se pretende “normalizar” al individuo según se percibe hombre o mujer, dándole ansiolíticos o estimulantes. Por otro lado, se reflejan marcos normativos y discursos institucionales que denotan la “aceptación” del adolescente, pero, en el trasfondo de la realidad esa aceptación cae y produce la “expulsión” por no ser un adolescente “normal” que cumple con la finalidad de ser el “ideal”. A modo de cierre se expone como reflexión final, la existencia de la patologización y medicalización de las adolescencias, producto de disciplinar conductas que se creen impropias, dejando a un costado las vivencias personales que influyen en la vida de los individuos, donde buscan “medicar” ese cuerpo para que pueda adaptarse a lo que se entiende como “normal”. Este documento es de especial relevancia debido a que, su

información está vinculada a la educación inclusiva, la posibilidad de acceso y como transitan el proceso educativo, la vinculación con el diagnóstico y la medicalización que hacen a la posibilidad de permanecer o no dentro del sistema educativo.

Por otra parte, se referencia a Mancebo y Goyeneche (2010) la investigación se basa en la mirada sobre la equidad educativa donde se resalta el problema existente de los países en cuanto a la inclusión. Sostienen que el paradigma de la inclusión sienta sus bases en seis pilares antiguos: “la consideración de que la desigualdad puede ser una verdadera trampa para los docentes, la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores” (p.19). A su vez, se destaca en el periodo 2005-2009 la implementación de programas de inclusión educativa en los países del Cono Sur, donde en Uruguay se destacan: “Programa Maestros Comunitarios (PMC), Programa Aulas Compartidas (PAC), Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Programa de Formación Profesional de Base y el Programa de Alfabetización “En el país de Varela, yo sí puedo”. Se destaca el aporte para esta monografía en, la conceptualización sobre la inclusión educativa, además de los impactos que repercuten en las distintas trayectorias educativas, que dan a conocer cuan contribuyente son las políticas implementadas y los programas que atienden la necesidad educativa.

Por otra parte, Meresman, et al (2013), a través de una sistematización de datos cuantitativa refleja la situación que vivencian los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad. Para ello realizaron una revisión sobre la bibliografía y los datos ya existentes utilizando la Convención de las Personas con Discapacidad y el Censo del 2011 realizado en Uruguay, además de platicar con informantes calificados que pudieran brindar información a dicho relevamiento. Dentro del apartado que abarca la educación, se refleja la diferencia en el proceso educativo entre los niños y adolescentes que se encuentran en situación de discapacidad y quiénes no. Además, muestran datos cuantitativos que reflejan el ingreso y la continuidad educativa de los adolescentes dentro de la educación. Se resalta la conclusión sobre que, existe un gran porcentaje de exclusión educativa, y a su vez la asistencia a instituciones con un carácter segregador. Aporta de manera significativa a la monografía porque, muestra de forma cuantitativa la posibilidad de acceso y cuanto influyen las políticas implementadas en la inclusión educativa, además de la revalorización de la autonomía de los niños y adolescentes en situación de discapacidad.

Por otra parte, como último punto se expone una investigación realizada por Míguez et al (2021) que tiene por objetivo evaluar y conocer en ocho centros educativos de nivel secundario la implementación del dispositivo Mandela, el cual está pensado como medio para lograr una educación inclusiva y fomentar la protección de trayectorias de aquellas personas que se encuentran enmarcadas en situación de discapacidad. A través de dicha investigación se logra observar el trabajo realizado por quienes, en cada liceo, llevan adelante el dispositivo Mandela en la búsqueda de la inclusión de estudiantes. Se tomaron como parte de la investigación a directores, docentes, adscriptos, tutores del dispositivo en cada centro educativo. Se pueden destacar elementos como que, en directores y docentes prevalece la noción sobre educación de carácter tradicional donde el responsable de superar los obstáculos es el estudiante, en el que prevalece más una noción del modelo biologicista o individual. Mientras que, por otra parte, se identifican otros docentes que desarrollan el rol de tutores, y llevan adelante una mirada más social de la discapacidad dejando de lado la responsabilidad individual de la persona en situación de discapacidad, para comprender factores externos que hacen a la discapacidad. Cabe destacar que, se chocan dos miradas sobre la discapacidad que influyen en la inclusión educativa. Asimismo, la implementación del dispositivo Mandela en el aula deja entrever tres grupos de docentes: docentes con enfoque tradicional que se basan en la homogeneidad de los estudiantes; docentes que con el tiempo fueron incorporando distintas formas de enseñanza donde consideran la diversidad del grupo estudiantil existente en el aula, pero dicen que no poseen las herramientas necesarias para que en aula pueda ser inclusiva; y docentes que apoyan el dispositivo donde se caracteriza la capacitación y formación sobre educación inclusiva. Se concluye que, aún hoy, se observa una existencia de la separación segregación, integración e inclusión dentro del ámbito de educación secundaria. Resulta importante el aporte en base a que muestra en un espacio temporal actual una forma de inclusión educativa bajada a la realidad. Contribuye conceptualmente y al igual que la presente monografía busca la vinculación de los adolescentes con discapacidad y la educación secundaria.

A modo de cierre, las investigaciones previamente expuestas presentan una fundamental importancia para el objetivo de la presente monografía, debido a que mantienen una vinculación con la línea teórica de la misma. Los antecedentes seleccionados vinculan estrechamente categorías como discapacidad y educación, donde despliegan información sobre los focos a través de los cuales se observa socialmente a la discapacidad como así también a la educación, y cómo se articulan reproduciendo dinámicas que repercuten en la

permanencia y la ausencia de estudiantes en situación de discapacidad en la educación secundaria.

Objetivo general

Analizar el acceso y la permanencia a educación secundaria, de nivel básico y bachillerato, de jóvenes en situación de discapacidad desde las miradas de los referentes de los centros educativos en la ciudad de Paysandú.

Objetivos específicos

- Examinar los marcos normativos en torno a educación media y discapacidad.
- Identificar, desde los discursos de los referentes institucionales, las posibilidades de acceso de juventudes en situación de discapacidad a la educación media en la ciudad de Paysandú.
- Conocer las barreras materiales y relacionales en torno al acceso y permanencia de estudiantes en situación de discapacidad identificadas por los referentes del centro educativo.
- Conocer las percepciones de los referentes educativos sobre los estudiantes en situación de discapacidad.

Estrategia metodológica

La presente investigación es entendida como “un conjunto de procesos sistemáticos críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Sampieri, 2014; p.4), y se encuadra bajo una metodología de carácter cualitativo, a partir del cual se realizan entrevistas y se recoge documentación de carácter legal vinculada a la discapacidad y a la educación en Uruguay.

Esta investigación es de tipo cualitativa, lo que implica que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (ídem; 358). En este tipo de enfoque, es el investigador quien tiene el contacto y despliega las herramientas de trabajo sobre la población enmarcada dentro de la investigación. La información recopilada por el investigador se logra a través de un contacto estrecho con los participantes, la recopilación de datos se realiza por cuenta del

investigador mediante la exanimación de documentos, entrevistas y la observación de las acciones y comportamientos de la población enfocada en la investigación dentro del contexto en el cual está inmerso. Además, la organización de la información recolectada es mediante categorías o temas que les promueven un sentido a los datos recibidos (Batthyany, 2011). Mientras que, el diseño de investigación en este caso específico, presenta un carácter exploratorio y descriptivo (ídem).

Ahora bien, es pertinente identificar las técnicas que se utilizan en la presente monografía para recolectar la información. El instrumento central es la entrevista entendiéndose como técnica de carácter conversacional:

“La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental- no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación (Grele, 1990; 112).” (Delgado y Gutiérrez, 1992: 228, en Batthyany, 2011: 89)

El carácter de la entrevista será semi-estructurado, lo que implica que no existe un orden predeterminado que estructure ni un modo en que se realicen las preguntas, sino que, el investigador podrá desempeñar la entrevista de forma libre guiando la misma según su criterio (Batthyany, 2011). La utilización de dicha herramienta se justifica debido a que la entrevista semi-estructurada no presenta tanta rigidez al momento de desempeñarse, logra producir una conversación más fluida, para que el entrevistado no se sienta bajo presión al momento de responder y que logre explayarse en su conocimiento y experiencia en cuanto a la temática que presenta esta investigación.

Las entrevistas se realizan a referentes educativos en distintas instituciones de nivel secundario de la ciudad de Paysandú, siendo centros de carácter público como privado, tanto de nivel media básica como media superior. Los referentes educativos se entienden como aquellas personas que buscan la vinculación entre el estudiante y la institución, más allá de su función en el centro educativo, es generador de lazos en la institución y busca el fortalecimiento de los jóvenes que asisten a la misma. A través de los discursos de los referentes educativos es posible conocer cómo es el acceso y la permanencia de los jóvenes en situación de discapacidad, ya que son quienes vivencian junto con la diversidad estudiantil el proceso dentro de la institución. En este marco, se realizaron entrevistas a tres referentes de centros de educación secundaria pública: el director y la subdirectora de un centro educativo

de educación media básica, y una trabajadora social del centro educativo de educación media superior de la ciudad de Paysandú. Por otra parte, se realizaron tres entrevistas a referentes de un centro de educación secundaria privada que, desde hace veinticinco años, han trabajado con estudiantes en situación de discapacidad: directora, adscripta y secretario (además de profesor de matemáticas). Cabe explicitar que la implementación de las entrevistas a un único centro educativo de carácter privado se debió a que, si bien se consultaron a tres instituciones para realizar entrevistas, el presente centro educativo fue el único que abrió sus puertas para llevar a cabo la recolección de datos.

En relación al análisis de documentos, lo que se busca es profundizar dentro de los marcos legales vinculados a la educación y a la discapacidad que existe en el Uruguay, pretendiendo conocer cuan real es el acceso y cuan amparados están los jóvenes en situación de discapacidad. Para ello se toman en cuenta las siguientes leyes: Ley General de Educación Número 18.437 y la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad Número 18.651.

Ambas técnicas de investigación seleccionadas son relevantes porque permiten conocer la mirada hacia la discapacidad que se despliega sobre la sociedad, la cual repercute en la mirada que se extiende sobre la educación. Además, permite indagar sobre las herramientas que se despliegan en torno a la educación inclusiva. A su vez, los discursos permiten profundizar sobre la posibilidad que tienen los jóvenes en situación de discapacidad en acceder a educación secundaria, conocer cuáles son las barreras que pueden limitar dicho acceso o producir que dejen de asistir al centro educativo. Al tiempo que permite indagar sobre cuán inclusivos son los centros educativos, y cuan real es la inclusión que se expresa dentro de los marcos normativos cuando tocan el suelo de la realidad.

El peso legal que recae sobre las instituciones educativas

La educación en Uruguay lleva un largo proceso de construcción y deconstrucción, siempre acompañada de los procesos históricos que se desempeñan en el contexto del país e internacionalmente. Por tanto, se observa que lo que refleja la ley hoy en día es fruto de un proceso de reivindicación de derechos. Así como lo expresa Filardo y Mancebo (2013), el derecho a la educación en primera instancia reflejaba en sus bases una concepción tal como un derecho civil y político, con el transcurso del tiempo y de los procesos históricos pasa a idearse y comprenderse, también, como un derecho social y económico (p.19).

La Ley General de Educación Número 18.437, entró en vigencia en el año 2008, y es el marco normativo primordial en el Uruguay en cuanto al derecho a la educación, teniendo dentro de ella conceptos innovadores como la consideración de que la educación es un derecho para todos, como derecho humano de carácter esencial y fundamental, entendido como de interés general para su cumplimiento efectivo, hecho que conlleva a que se la declare como de interés general para obtener el goce y efectivo ejercicio de la misma. A diferencia de leyes anteriores, introduce conceptos que reflejan otro pensamiento sobre la educación, extendiéndose bajo la mirada de derecho humano fundamental la universalización de la educación, la obligatoriedad para más años de estudio, además de la búsqueda de la inclusión, sin dejar de lado su carácter de laica y gratuita. Por tanto, queda bajo la responsabilidad del Estado que se garantice y promueva la educación, sin dejar a ningún habitante fuera de su acceso, es decir, que debe ser accesible a todos los habitantes (Filardo y Mancebo, 2013).

Se entiende como un derecho que abarca al total de la población, donde el Estado es quien debe garantizar la educación; en este sentido se resalta la participación de las personas en situación de discapacidad y la protección de sus derechos, debiendo producirse todas las posibilidades educativas de igual forma. A partir de este elemento se destaca que la educación debe de considerarse desde la universalidad. Por tanto, el derecho a la educación es parte de todos los habitantes del Uruguay, sin distinciones de raza, género, etnia, discapacidad, por lo que, se deben aplicar las medidas necesarias para lograr el cumplimiento efectivo sobre el acceso a la educación, siendo el Estado quien deba garantizar los recursos necesarios, de forma tal que los mismos sean accesibles, inclusivos, universales. Además del Estado recaen la responsabilización de los padres ante el cuidado y la educación de los hijos e hijas, para que desarrollen una mayor incorporación de factores que potencien su vida.

La educación es entendida como bien público hecho que realza la no discriminación de quien haga uso de este derecho, a su vez, se comprende que a través de la educación se logra fomentar el progreso y crecimiento de las personas, influyendo en su desarrollo físico, mental, ético, intelectual y social. Debido a que abre puertas a nuevos derechos y posibilidades en el desarrollo de las mismas, lo que hace a la construcción de un plan de vida de los individuos (Filardo y Mancebo, 2013).

Asimismo, se identifica la idea de que la educación debe de ser de carácter inclusiva, trascendiendo la idea de integración de las personas en situación de discapacidad, donde no haya lugar para la discriminación y donde la universalidad debe ser el concepto fundamental.

A través de la inclusión se pretende asegurar el derecho a la educación logrando el acceso del conjunto poblacional que se encuentre bajo vulnerabilidad, dando lugar a las personas en situación de discapacidad

La Ley también hace referencia a la diversidad e inclusión educativa, se estipula que queda a cargo del Estado asegurar los derechos del conjunto poblacional que se encuentra en especial situación de vulnerabilidad o aquellos entendidos como colectivos minoritarios, para poder asegurarles el pleno ejercicio de su derecho a la educación y por sobre todo que se cumpla la inclusión educativa, asegurando la igualdad de oportunidades. Se observa entonces que, considerando como base el concepto de inclusión social enmarcada en la educación, el Estado debe desarrollar las políticas educativas para que las mismas sean de carácter universal sin discriminación de ningún ciudadano. Se explicita que la política de educación debe de ser de calidad y que todos los habitantes logren acceder a ella durante toda su vida, además debe de estar presente en todo el territorio uruguayo. Queda a cargo del Estado lograr una articulación de las políticas educativas, junto con las sociales y las que atañen al desarrollo en todos los aspectos que interpelan al sujeto de derecho, para que se obtenga como resultado final el cumplimiento efectivo de los objetivos estipulados en la política educativa nacional.

Uruguay, que en materia legal es visto como pionero en derechos, tiene para el amparo de las personas en situación de discapacidad una Ley que rige desde el año 2010 la cual se denomina Protección Integral de las Personas con Discapacidad Número 18.651. Entre sus artículos se establece que no existe impedimento para que una persona en situación de discapacidad que haya culminado con la primera fase obligatoria de educación pueda acceder a la siguiente y proseguir dentro del sistema educativo. Entiende que se debe incluir a las personas en situación de discapacidad desde la educación inicial a aulas enmarcadas en el carácter “común” de la educación, reconociéndose así la inclusión en la comunidad. En el marco de educación secundaria no existen, de forma formal, instituciones educativas destinadas exclusivamente a la población en situación de discapacidad, esto implica que las personas en situación de discapacidad deben acceder a instituciones de educación secundaria existentes.

Si bien se pretende lograr la implementación de una educación inclusiva, los marcos normativos reflejan aún una confusión entre los términos de integración e inclusión de las personas en situación de discapacidad dentro de la educación. Desde el Artículo 8 de la Ley 18.651 en el literal D, se refleja la utilización del término integración para hacer referencia a

la inclusión de las personas en situación de discapacidad. El mismo determina que el Estado deberá producir los programas que tiendan a la educación dentro de la diversidad que busque la integración e inclusión de las personas en situación de discapacidad.

A su vez, el artículo 40 de la presente ley, también refleja el uso de términos distintos dentro de un mismo artículo: “La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad”. Se produce la utilización de dos conceptos que en su finalidad buscan objetivos distintos, lo cual lleva que al momento de plasmar lo estipulado en el mismo, exista una confusión. Repercutiendo en los mecanismos y herramientas utilizados para lograr el acceso a la educación de las personas en situación de discapacidad.

Pues se busca la inclusión de personas en situación de discapacidad reconociendo la diversidad, pero integrándolas al sistema educativo mediante mecanismos que se entienden como adecuados, fundamentados en la flexibilización curricular, donde se pondrá foco en las formas de evaluar, los mecanismos de accesibilidad física y en la comunicación. Por otra parte, se sostiene que los edificios en los cuales se instalarán las instituciones obtendrán las reformas pertinentes para que los estudiantes en situación de discapacidad puedan desarrollar su pasaje educativo.

No es menor traer a exposición que según lo expuesto en el artículo 42 de la presente Ley, el Ministerio de Educación y Cultura junto con la Administración Nacional de Educación Pública figuran como responsables de que, si las situaciones particulares de cada individuo le impiden acceder a educación secundaria, deben producir una capacitación para que las personas en situación de discapacidad logren obtener una ocupación. Esta afirmación deja en evidencia la limitación del sistema educativo para con las personas en situación de discapacidad. Coloca la responsabilización en el individuo en situación de discapacidad debido a las situaciones personales que trascienden su vida, dejando a un lado la responsabilidad de las políticas que reproducen la desigualdad.

Ante este escenario, cabe indagar cómo son las posibilidades educativas a nivel de secundaria brindadas por el Estado amparada en dichos marcos normativos, para así observar si realmente existe una inclusión educativa como se idealiza en los mismos. Si bien existe legalmente la iniciativa para fomentar la educación inclusiva, no todas las personas en

situación de discapacidad presentan las mismas oportunidades ya que cada individuo de la sociedad está inmerso en distintos contextos sociales más allá de su situación de discapacidad. En este sentido, Míguez et al sostienen: “Hoy, pese a medio siglo de obligatoriedad de la Educación Media, se continúan evidenciando desigualdades educativas, lo que se traduce en la reproducción de desigualdades sociales que atraviesan la estructura social y que sitúan a unos/as por sobre otros/as” (2021; p.12).

A continuación, el trabajo busca dar cuenta de cómo a través de la forma que es visualizada la discapacidad, la educación y con ello la educación inclusiva repercute en las posibilidades reales que les son brindadas a los jóvenes en situación de discapacidad.

“Cuando llega un caso de esos te desestabiliza”: la visión desde los referentes educativos de la educación pública

A través de los discursos expuestos por los referentes educativos de centros de enseñanza secundaria, de carácter público, de la ciudad de Paysandú se destacan como primer elemento la posibilidad del acceso a educación secundaria, tanto a nivel básico como bachillerato, de estudiantes en situación de discapacidad.

Desde los relatos se identifica esta posibilidad de acceso en mayor medida que en épocas anteriores, se pasó que no se les posibilitara el acceso a ningún nivel educativo a estudiantes en situación de discapacidad, a comprender que las personas en situación de discapacidad también son sujetos de derecho. A través de los marcos normativos se despliegan herramientas hacia la educación de personas en situación de discapacidad que hacen a la búsqueda de su inclusión mediante una educación inclusiva, ya que todos los sujetos de la sociedad deben tener acceso a la educación debido a que la misma es entendida como derecho humano fundamental.

Sin embargo, según lo expuesto en los discursos de los entrevistados, del total poblacional de la masa estudiantil solamente entre cuatro y cinco estudiantes se encuentran en situación de discapacidad. Lo que refleja la existencia de obstáculos que permean el acceso de jóvenes en situación de discapacidad. Si bien los referentes educativos visualizan cambios en cuanto al acceso, la evidencia demuestra que la cobertura educativa de jóvenes en situación de discapacidad aún está muy lejos de ser universal.

En relación al ingreso de estudiantes en situación de discapacidad, se refleja que las formas de abordar el mismo no son iguales en todas las instituciones, si bien presentan algunas semejanzas. Cada institución planifica el ingreso según la capacitación que poseen en

cuanto a la temática de la discapacidad y la mirada que tienen sobre la misma. Según lo que expresan los referentes educativos, el eje central del ingreso se da a través de la vinculación en redes, conformadas por la familia, ANEP, Organizaciones de la Sociedad Civil y centros vinculados a la discapacidad, considerándolas como el apoyo primordial para la institución. Por otro lado, se trabaja con los profesores que reciben al estudiante tratando de brindarles información y apoyo.

“Se afronta con las personas que directamente trabajan con él, hay que preparar a los profesores, planificar hacer los contactos desde las instituciones necesarias para poder tener un trabajo en red con otras instituciones para tener apoyo (...) en esa red tenemos que funcionar para poder funcionar y equiparar las falencias que la institución tiene como propia institución. Es verdad no estamos preparados para recibirlos plenamente, cuando te llega un caso de esos te desestabiliza, porque no tenemos la preparación técnica” (Entrevistado 1, Liceo público)

Se evidencia un trabajo que se realiza, por momentos, bajo los hilos del sentido común de quienes en la institución trabajan. Pues el no contar con la preparación necesaria para trabajar sobre el ingreso afecta por consiguiente las actividades brindadas a jóvenes en situación de discapacidad. Repercutiendo de forma directa sobre la trayectoria educativa del estudiante, ya que recae en su permanencia y continuidad educativa, hecho que marca la incorporación de conocimiento y la socialización.

Ante este escenario, la institución educativa permanece en una búsqueda constante de apoyo en programas enfocados en la integración del estudiante y no en la inclusión del mismo. Pues intenta adecuar las actividades curriculares al perfil del estudiante en situación de discapacidad para cumplir con los planes de estudio pensados desde una óptica permeada por parámetros “normalizadores”. A su vez, se delega el trabajo con los jóvenes en situación de discapacidad a las instituciones que conforman las redes que apoyan a la institución, sin colocar el foco en la necesidad de generar transformaciones institucionales orientadas hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. De forma que el trabajo educativo se coloca en manos de instituciones ajenas al centro educativo, que poseen distintas miradas sobre la discapacidad. Lo que produce que sea el estudiante quien termine buscando su propio progreso para adaptarse y adecuarse al centro educativo como así también al método de enseñanza que la institución adopta. En efecto, la institución educativa no se responsabiliza de lo que implica el proceso de inclusión, al tiempo que se ampara bajo la falta de capacitación sobre discapacidad, sin pensar en estrategias educativas que impliquen que el

equipo docente tenga como prioridad incorporar conocimiento en la temática, y delegando así el apoyo únicamente a quienes tienen a estudiantes en situación de discapacidad dentro del aula.

Siguiendo con esta línea sobre las barreras existentes para el acceso y la continuidad dentro de la educación secundaria, y que recaen sobre el estudiante en situación de discapacidad, se destaca como barrera fundamental la falta de capacitación de los docentes que repercute, de forma negativa, en la trayectoria educativa de los estudiantes. La ausencia de la mirada hacia la discapacidad desde la formación docente tiene como resultado una carga negativa para aquellos profesores con corta o larga trayectoria dentro de la educación.

El manejo de situaciones con jóvenes en situación de discapacidad o el propio ingreso significa un pensamiento y coordinación distintos, pero se trata de incluir bajo un sistema de parámetros para estudiantes “estándar”, con una mirada normalizadora, mediante soluciones rápidas que se basan en la poca responsabilización de la institución y la plena responsabilización del estudiante en situación de discapacidad.

“Hay una falencia importante que es la preparación de los docentes por incluir a los chiquilines estos, con una inclusión real a sus clases. Los docentes no estamos preparados, ni estuvimos, ni estamos y no sé por cuánto tiempo no vamos a estar o va a estar incluida en la carrera docente algo que nos prepare para poder tratar de igual a igual a los chiquilines. (...) Es como un deber que hay en la carrera docente de preparar y el sistema fue encontrando mecanismos para funcionar cuando empezaron a llegar a educación secundaria alumnos, cosa que antes nunca llegaban con diferentes capacidades, el recurso que encontraron fue la creación de estos espacios en los que se generan recursos didácticos para poder trabajar en el aula con este tipo de estudiantes” (Entrevistado 1, Liceo público)

La falta de conocimientos durante el proceso de formación profesional para los docentes genera que, si no es por cuenta propia, los mismos no acceden a capacitación. Lo que produce que los profesores organicen y planifiquen sus clases sin tener conocimiento sobre el trabajo con jóvenes en situación de discapacidad. En este contexto, el estudiante en situación de discapacidad debe, por sus propios medios, adaptarse a las actividades y evaluaciones que les son propuestas, las cuales presentan un carácter lúdico o didáctico, según lo que exponen los referentes institucionales. Como resultado, a la discapacidad se la atiende desde actividades que sean como juegos para que el joven en situación de discapacidad logre adaptarse a la clase, y para que a los docentes les facilite la forma de

transmitir el conocimiento en esa materia. De forma tal que, los jóvenes en situación de discapacidad terminan siendo tratados como niños o niñas que aprenden solo mediante actividades lúdicas o didácticas.

La falta de capacitación docente, además, genera una dependencia a la necesidad de categorizar a través de un diagnóstico a los estudiantes en situación de discapacidad, a los efectos de, según sus argumentos, brindarles las actividades necesarias y dejar de lado la idea de que no es que el estudiante sea “vago” o no le interese aprender, sino que necesitan de una atención “especial” porque presenta una “diferencia”.

“no todos vienen diagnosticados, es muy difícil para un docente que no tiene las herramientas para hacer un psicodiagnóstico o para poder determinar las dificultades, entonces no le aplicamos la adecuación curricular porque no tenemos un informe médico no tenemos la capacidad, no porque no tengan la capacidad para hacerlo sino porque no está dentro de la preparación como profesores entonces es muy difícil en terminar de alguna forma excluyendo a esos gurises, es muy complicado para el docente y no es de mala voluntad es porque no está preparado y no están dadas las condiciones para poder evaluar a ese adolescente de forma correcta, entonces qué pasa, el chiquilín se frustra, se va, lo vamos a buscar, viene dos o tres días más, se va y termina abandonando, entonces tenemos que la real protección a la trayectoria no está, no ponemos todo lo que deberíamos como Estado a disposición a los estudiantes.”(Entrevistado 2, Liceo público)

Se identifica la necesidad del diagnóstico como argumento central en la posibilidad de trabajar en el aula con los adolescentes en situación de discapacidad. Lo que da cuenta de una mirada biologicista hacia la discapacidad, resaltando que el joven en situación de discapacidad presenta un déficit que debe repararse de cierta manera para poder incluirse dentro de la institución. Se fundamenta la necesidad del diagnóstico para desarrollar su actividad docente, ya que a través del mismo lograrían vincular actividades específicas para cada estudiante en situación de discapacidad, desarrollando así actividades a través de adecuaciones curriculares como forma de respaldar su trabajo. A su vez se identifica una demanda en torno a la necesidad de articular con profesionales de la salud mental para tener mayor información del estudiante en base a sus diagnósticos.

Esta necesidad de encasillar mediante un diagnóstico para facilitar el trabajo y dejar a cargo de cada estudiante la posibilidad de adaptarse y permanecer dentro de una institución educativa, es el reflejo de la falta de capacitación docente que repercute en la exclusión de los

jóvenes en situación de discapacidad aún dentro de una institución educativa. La ausencia de información de capacitación no genera más que una trayectoria educativa fallida, porque el estudiante interpreta estas señales institucionales como carga propia, siente que depende de él la adaptación y la institución no logra brindar las herramientas necesarias para poder generar el espacio adecuado a cada estudiante.

Por otro lado, se identifican discursos de referentes educativos que toman como pilar fundamental el trabajo de coordinación grupal entre directores, adscriptos, docentes y trabajadora social, resaltando la coordinación como elemento positivo para el ingreso de cualquier estudiante.

“lo fundamental es el equipo de trabajo, porque acá todos trabajamos para el mismo lugar, o sea, ya nos conocemos, por lo general no hay cambio drástico de docente, acá hay cierta continuidad en el cuerpo docente, en dirección un poco menos y en los adscriptos se viene manteniendo, y eso hace y posibilita también que el trabajo sea más fluido, más coordinado. Siempre que hay un ingreso de estudiantes con discapacidad, hay una reunión para coordinación, el adscripto es el nexo principal, somos todos una pieza de un gran puzzle que para funcionar coordinadamente es importante que podamos estar todas las piezas unidas.” (Entrevistado 2, Liceo público)

En esta institución educativa se pone el foco en el trabajo colectivo y en la posibilidad que presenta la misma en la no rotación de su cuerpo docente. La no rotación docente que deviene de la posibilidad que tienen los profesores, adscriptos y directores de tomar horas de trabajo en el mismo centro educativo, produce que al momento de trabajar con estudiantes en situación de discapacidad sea con más fluidez ya que año tras año van adquiriendo conocimiento debido a las experiencias que atraviesan. Esto hace que no sea necesario todos los años comenzar de cero con los docentes en el área de la discapacidad, lo que produce una mejor forma de repensar las actividades y una mejor vinculación con la población estudiantil.

Entre las observaciones, se destaca la ausencia de tensiones en el vínculo entre estudiantes en situación de discapacidad y sus pares. No obstante, a raíz de las propias experiencias narradas de los referentes educativos se identifican ciertas rispideces entre pares. En una de las instituciones se manifiesta la realización de talleres debido a una situación que afrontaron donde observaron que un estudiante en situación de discapacidad motriz no lograba integrarse a su grupo de clase y permanencia todo el horario de clase dentro del aula.

A través del trabajo con la familia, los alumnos de la clase y docentes buscaron la integración del estudiante. Esta experiencia, si bien fue puntual a la situación, cabe ser profundizada.

“hicimos varios talleres, incluso vino el padre a contarles cual había sido su patología e incluso había estado en Teletón, mostramos videos sobre su historia de vida y bueno después eso trajo sus cosas positivas porque después los veías a los gurises paseándolo por todo el patio. Ellos no las podían visualizar. En este caso en particular se dio así, el no salía porque no se animaba porque nadie lo incluía a salir y el grupo creía que prefería quedarse en el salón, que era lo que él quería.”
(Entrevistado2, Liceo público)

Los talleres realizados si bien buscaban la inclusión del estudiante a su grupo de clase, dejan entrever la posible integración que tuvo el joven en situación de discapacidad. A su vez la forma de realizar el taller trató en contar sobre la situación personal del joven en situación de discapacidad, lo que generó una exposición de una patología y de la vida del adolescente para que sus compañeros logren comprender la situación, a través de una mirada biologicista de la discapacidad donde se resalta el “déficit” bajo el que se estigmatiza al estudiante. Se observa que, bajo el discurso del referente institucional, la inclusión del joven en situación de discapacidad se restringe a la realización de un taller en conjunto con sus compañeros de aula, por lo que, si bien se logra que el estudiante comparta tiempo y espacio con sus compañeros, se abre la puerta para cuestionar dónde queda la inclusión con el resto de los estudiantes de la institución.

Por otra parte, en la institución primeramente entrevistada también se reflejan rispideces, donde se identifica en el estudiante en situación de discapacidad la carga de lo distinto, lo diferente, lo extraño, buscando una integración del estudiante a través de un discurso que pretende ser identificado bajo la noción de educación inclusiva.

“Entre los compañeros no es difícil generar el vínculo, pero hay determinadas actitudes que tiene el chiquilín por su condición que a veces descoloca a sus compañeros, situaciones incómodas, él a veces se torna violento también. También tenemos un chiquilín con la mano ortopédica que al principio le costó la integración en el relacionamiento, pero ahora lo ves más integrado.” (Entrevistado 1, Liceo público)

Se observa cómo recae la responsabilidad en el estudiante en situación de discapacidad, se resalta la presencia de una patología y es a través de la presente idea que se justifica que el estudiante no logra generar vínculos. No se cuestiona el hecho de realizar

talleres o actividades de sensibilización e información para mejorar la convivencia en el espacio educativo, queda todo en manos del tiempo, para que se adapte y logren integrar al joven en situación de discapacidad.

Según el relato de los referentes institucionales, las barreras que pueden influir en el acceso a educación secundaria no se vinculan a la situación edilicia de los centros educativos, pues todos los liceos de carácter público de la ciudad de Paysandú se han equipado con los elementos necesarios para el acceso y movilidad de estudiantes en situación de discapacidad.

“El liceo sí está equipado para recibir estudiantes, es inclusivo, tiene las rampas, el baño para personas discapacitadas, tiene ascensores, es un liceo sumamente equipado para personas con discapacidad. Los nuevos edificios por lo general incluyen esta parte inclusiva” (Entrevistado 2, Liceo público)

La justificación que no existen barreras edilicias deja entrever la existencia de una mirada sobre el joven en situación de discapacidad que marca un estereotipo de persona en situación de discapacidad, siendo el de la discapacidad física/motriz. Dejando a un lado la existencia de barreras sociales que influyen en el relacionamiento y que deben enfrentar los alumnos en situación de discapacidad, repercutiendo en su ingreso y permanencia.

Dentro de las barreras que afronta el estudiante en situación de discapacidad, el tamaño de las clases en educación pública influye, no solo porque queda a su disposición adaptarse e integrarse, sino porque además los mecanismos de enseñanza para tantos alumnos complejizan la situación particular de cada estudiante. Estas actividades y modos de evaluación que se sustentan bajo las características de adecuaciones curriculares, solo dejan entrever la ausencia de responsabilidad que presenta el Estado para con los estudiantes en situación de discapacidad y con los docentes encargados de asegurar las trayectorias educativas de cada estudiante.

Finalmente, es posible sostener que, desde los discursos de los referentes educativos de los centros públicos de enseñanza media presentan una mirada sobre la discapacidad y la educación que no está vinculada a un modelo social y nada tiene que ver con la inclusión. El entendimiento sobre el estudiante en situación de discapacidad intenta ser la de un sujeto de derecho, pero, sin embargo, depende de él la posibilidad de garantizarse el derecho a la educación. Pues, ninguna de las instituciones logra poner en sus bases la inclusión, sino que buscan la integración a través de medidas que responsabilizan a los demás y no a la propia institución. Por lo tanto, por barreras que devienen de confusiones conceptuales entre inclusión e integración, también expuestas a través de los marcos normativos, el foco con el

que se observa a la discapacidad, genera la dependencia a herramientas estigmatizantes y biologicistas que repercuten en el ingreso y por consiguiente en la permanencia dentro del centro educativo.

Una metodología diferente... ¿a qué o a quiénes?: la visión desde los referentes educativos de la educación privada

Desde los relatos de los referentes educativos de la educación secundaria y privada de la ciudad de Paysandú, es posible destacar la apertura en torno al acceso de estudiantes en situación de discapacidad, considerándose por parte de los referentes que allí se ubican, uno de los centros educativos a nivel de secundaria privada que trabaja la inclusión desde hace veinticinco años, adaptando la institución a quien presenta discapacidad y a quién no. En primer lugar, se entiende que el acceso es posible para la diversidad de personas que quiera ingresar a la institución, resaltan que al llegar el estudiante se le realiza una entrevista a la familia para conocer en profundidad la situación, y a partir de allí el estudiante ingresa a una misma clase dentro de un grupo de máximo quince estudiantes. Cabe explicitar que la capacidad de las clases deviene de una política de la institución, donde comprenden que es mediante clases pequeñas que pueden trabajar mejor con los estudiantes en situación de discapacidad. El seguimiento y la posibilidad de enfocarse en cada estudiante permite que, a través del trabajo en coordinación entre adscripto junto con el docente y en reuniones con las familias, se detecten “dificultades” en estudiantes que venían desde la escuela con preconceptos y etiquetas estigmatizantes, tales como “alumno vago” o “inquieto”.

“Han venido sin diagnóstico y hemos detectado, en ese caso nos manejamos con los profesores. Los de lengua, matemática o dibujo son los que normalmente empiezan a detectar las dificultades, notan que los alumnos no entienden lo que leen, escriben mal, entonces viene el profesor nos informa que observó ciertas dificultades y ahí nosotros llamamos a los padres les explicamos que el profesor se dio cuenta que habían ciertas dificultades y les planteamos qué posibilidades habría de hacerle un psicodiagnóstico, eso corre por cuenta de los padres, nosotros sugerimos que vayan al pediatra que pidan un pase al neuro-pediatra y él evaluará si manda un psicodiagnóstico y así hemos detectado muchas dificultades o discapacidades, porque hay discapacidades que no son evidentes en lo físico pero existen. En general los padres son receptivos porque ven que el chiquilín no funciona. Pasa que hay chiquilines que en la escuela pasaron de cierta forma donde se les ponía etiqueta

como de “vago”, “no quiere leer”, “no quiere escribir”, pero es porque no puede.”

(Entrevistado 3, Liceo privado)

La base para desplegar las herramientas de trabajo, según el discurso de los referentes institucionales, está vinculada con la posibilidad de contar con grupos pequeños para brindarle la atención necesaria a cada estudiante. Sostienen que utilizan como estrategia la adecuación curricular y las clases de apoyo a contra turno para aquellos estudiantes que tanto el docente como el equipo institucional identifiquen como necesario. A su vez trabajan en coordinación con los centros de atención a la discapacidad existentes en la ciudad de Paysandú, para apoyarse en el conocimiento sobre la discapacidad y en caso de tener alumnos que concurren a dichas instituciones tener información sobre sus diagnósticos y trabajos con los mismos. Si bien esta vinculación es considerada una fortaleza para el cuerpo docente, se observa que existe un apoyo en instituciones que deviene de la necesidad de depositar la responsabilidad de la adaptación del estudiante en el centro educativo a través de un diagnóstico categorizador. Esto se justifica debido a la ausencia de capacitación que reciben los docentes para trabajar con jóvenes en situación de discapacidad, lo que reproduce la necesidad de actividades que encasillan al estudiante en vez de fomentar nuevas propuestas con un carácter inclusivo.

Se observa la necesidad absoluta de utilizar el diagnóstico a la hora de trabajar con estudiantes en situación de discapacidad, lo que lleva a la reproducción de los parámetros de normalidad debido a que existe alguien que no es igual al “común” de los estudiantes. Bajo el discurso de la institución educativa, que se promulga como inclusiva, surge una raíz completamente distinta, lo que obtiene como resultado es una institución donde predomina la mirada biologicista, que pretende “reparar” el cuerpo que entiende es diferente al resto y para ello debe utilizar la dificultad poniendo el foco en generar una adecuación del mismo.

La posibilidad de trabajo constante con la familia, la cual toman como primordial dentro de la institución y fundamentan como pilar para un mejor apoyo al estudiante, permite que al momento de necesitar un diagnóstico la familia también crea que es la solución a la situación que atraviesa el joven en situación de discapacidad. Ya que entiende, como se observa en la cita anterior, una falta de capacidad que hace a la no funcionalidad del estudiante, remarcando por parte de la institución una diferencia al resto de los estudiantes. Si bien desde la institución se expresa positivamente el poder trabajar junto con la familia, lo que deja entrever, es que la familia pasa a tener la responsabilidad educativa del joven en situación de discapacidad, ya que, como el mismo no es funcional al sistema educativo y

depende de un diagnóstico para que se le den las actividades necesarias, la responsabilidad recae en los hombros de las familias que deben lograr que el estudiante se adapte. No se observa una responsabilidad de la institución para poder brindar otras herramientas que se adecúen al proceso de inclusión, y no a una mera integración bajo adecuaciones curriculares.

“Este año tuvimos un caso de un chiquilín que no avanzaba en especial en las matemáticas y hablamos con la mamá para ver si no podría hacerle el test psicopedagógico porque de esa forma nosotros tenemos herramientas, porque nosotros no somos psicopedagogas. Por suerte pudieron hacérselo y después de eso tenés las indicaciones que te sugieren como trabajar, tenemos otro apoyo importantísimo.” (Entrevistado 5, Liceo privado)

La ausencia de conocimientos en discapacidad recae en la necesidad del diagnóstico que, a su vez, implica formas de presentar actividades educativas para que sean herramientas para los docentes. La barrera no está en el estudiante, sino que radica en el equipo docente que no cuenta con formación ni capacitación. Las barreras educativas son desplegadas contra los estudiantes en situación de discapacidad, sobre los cuales recae una responsabilidad que no es suya.

Desde el discurso de los referentes educativos, se hace hincapié en que el cambio debe estar en la formación profesional.

“La primera dificultad está en que el docente en su formación no tiene una asignatura que se llame o trate de cómo abordar las dificultades de aprendizaje, en la carrera hay un seminario de un mes como un taller donde se aborda a grandes rasgos las dificultades y con eso sale, pero si después el docente no se interesa o no busca apoyo queda ahí.” (Entrevistado 3, Liceo privado)

Existen docentes que buscan constantemente distintas formas de transmitir el conocimiento y evaluar a cada estudiante, pero existen otros que, según lo que manifiestan, deben estar constantemente insistiendo para recordarles que la política educativa es realizar adaptaciones curriculares, o buscar distintas formas de transmitir el conocimiento en su materia.

“Acá tenés profesores que tienen predisposición y ponen de ellos, pero también hay otros que tenés que andar atrás y caminándoles por arriba del lomo. Hay profesores que cuando llega el momento de evaluar que ponen escritos vienen y te dicen, necesito 9 escritos de esta manera, 5 de esta otra y 2 de otra forma, sobre el mismo

tema lo presentan distinto y ahí ves el trabajo del profesor.” (Entrevistado 4, Liceo privado)

Se entiende que, si bien el centro educativo despliega en lo discursivo una mirada inclusiva sobre estudiantes en situación de discapacidad, en la práctica, en el aula la barrera que recae sobre el estudiante proviene de la falta de formación del docente, y de la propia voluntad que tenga el mismo para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad. Si bien según el centro educativo el trabajo con los docentes se realiza de forma armónica y bajo coordinación, hay docentes que demuestran falta de empatía y predisposición para con los estudiantes en situación de discapacidad, donde dejan entrever una mirada que se recarga con elementos discriminatorios para con los jóvenes.

“nos enteramos por parte de la madre que nos llamó que el profesor les entregó el parcial a todos menos a él, le preguntamos al docente y nos respondió “él no sabe nada, para que lo va a hacer”. Tuvimos que ponernos firme con el docente y que buscara la forma de evaluarlo y hoy estaba junto con el chiquilín haciendo el parcial. Nosotros consideramos que somos inclusivos e intentamos serlo, pero no siempre podemos.” (Entrevistado 4, Liceo privado)

Esta situación que se presenta, si bien es una particular, derriba el discurso de armonía y de institución educativa inclusiva que presentan los referentes. Bajo la ausencia de compromiso que expresan determinado grupo docente a la hora de trabajar con jóvenes en situación de discapacidad, subyace la mirada excluyente a este grupo de personas. La limitación se torna el pilar elemental para la fundamentación del docente sobre que el estudiante no es capaz, o no debería de concurrir a ese centro educativo ya que atravesar el proceso educativo no les aportaría en nada a su vida.

Por otra parte, no se identifican barreras en el relacionamiento entre los estudiantes ya que unos deben adaptarse a otros y en la mayoría de los casos logran adaptar cada compañero al grupo. Lo que genera que la responsabilidad en la construcción de los vínculos entre pares quede a cargo de los propios estudiantes, dejando a un lado la responsabilidad de la institución en cuanto a fomentar la inclusión.

“No hay tensión entre los chiquilines en las clases, es más, hay chiquilines que ayudan, antes se llamaban monitores, trabajan con ellos y muchas veces que te explique un par lo entiendes más que el docente te repita. Muchas veces también lo que fallamos es que un chiquilín no entiende y se le repetís, y repetís, nunca va a entender porque hay que buscar otra forma de que entienda, entonces muchas veces

el par le puede explicar de una forma mucho más sencilla de lo que explica el profesor.” (Entrevistado 4, Liceo privado)

“nadie está preparado para convivir con un discapacitado o con dificultades, nosotros tenemos por ejemplo un alumno con asperger que el primer año que llegó, yo recuerdo que vino una profesora desesperada porque a fulanito le había dado un “ataque” y no podía controlarlo. Y allá fui yo que no tenía ni idea que hacer con fulanito y ahí vas aprendiendo” (Entrevistado 5, Liceo privado)

La falta de capacitación hace que los docentes y trabajadores de la institución deban aplicar medidas bajo el sentido común, ligados a parámetros que creen mejor para buscar una solución a una situación que les sobrepasa y que no conocen como desempeñarse. Hilos del sentido común, generan falencias hasta en la conceptualización y terminología del trato hacia los estudiantes en situación de discapacidad.

“todo ese grupo tuvo que aprender a convivir con ese alumno, no es fácil para el alumno, hay que ponerse en el lugar del chiquilín que tiene ese compañero que grita, se desespera, y vos ponete en el lugar de un chiquilín de 12 año que ve eso, por supuesto que les hablamos para que sean tolerantes pero es como todo el mundo hay momentos que dicen “ay por favor, basta”, pero, sin embargo ellos lograron convivir con él y hoy está en segundo año y ellos ya lo manejan, le dicen “fulanito, tranquilízate tenés que hacer esto” o le explican los trabajos que tienen que hacer, aprendieron a manejarlo pero lleva su trabajo y su tiempo. El grupo y sus propios pares logran conocerlo, pueden existir un montón de barreras en ese proceso, pero hay que tirarlas abajo, conversar con los gurises, si hay que sacarlos a algunos por momentos de las clases se hace también porque hay veces hay ruidos que les molestan.” (Entrevistado 5, Liceo privado)

Este fragmento, de uno de los referentes institucionales, destaca la responsabilización que recae sobre el estudiante en situación de discapacidad porque ingresa a espacios con individuos catalogados como ausentes de discapacidad y ellos no están preparados para afrontar una convivencia con alguien que es, según sus parámetros, diferente a ellos y no se comporta bajo los mismos estándares. A través de la incorporación de estudiantes en situación de discapacidad en las aulas, se ve la integración en la forma de depositar a una persona en situación de discapacidad para que logre adaptarse y con ello que los demás se adapten a él, desligándose la institución de buscar mecanismos para trabajar sobre la discapacidad y con ello la educación inclusiva. Donde el estudiante pueda ser parte del total

poblacional para evitar las tensiones que pueden afectar en el acceso y permanencia del estudiante en situación de discapacidad, logrando que pueda tener la misma posibilidad educativa que el resto de los estudiantes que no se encuentran en situación de discapacidad. Se observa que el lente con el que se pretende mirar al estudiante en situación de discapacidad, según lo que relatan los referentes, trata de un foco permeado por un modelo social donde se busca la inclusión, pero cuando el discurso se coloca en práctica, se observa que esa inclusión no es más que la raíz de un árbol de veinticinco años basada en integrar al estudiante dentro de un ámbito educativo y que lejos se encuentra de la inclusión.

Por otra parte, en relación a las barreras arquitectónicas, se considera que, a través de la infraestructura, se pretende según lo que expresan los referentes institucionales que la institución se adapte al joven en situación de discapacidad y para ello despliegan medidas donde adaptan el centro educativo según la presencia o no de jóvenes en situación de discapacidad: *“Nosotros adaptamos el liceo para los alumnos, tenemos una rampa desmontable, un baño accesible para quienes tienen silla de ruedas, a todo el edificio hubo que hacerle adaptaciones.”* (Entrevistado 3, Liceo privado). Aquí se refleja nuevamente la controversia de la inclusión que promueve el centro educativo, las medidas que toman para hacer inclusiva a la institución educativa responden a un estereotipo de persona en situación de discapacidad, predominando la motriz o física.

Al momento de pensar en la metodología educativa, la inclusión queda a un lado y la integración pasa al frente.

“es un liceo diferente, en el sentido de trabajar de forma diferente.” (Entrevistado 4, Liceo privado)

“nosotros cuando presentamos la propuesta decimos que trabajamos diferente porque el docente tiene que trabajar diferente, ya cuando el ingresa a la clase sabe que alumnos tiene y que dificultades tiene para trabajar, ya que acá están los antecedentes de los alumnos.” (Entrevistado 3, Liceo privado)

Si bien se busca llegar a la inclusión, el estipular la idea de un trabajo diferente contribuye a resaltar la limitación de los estudiantes en situación de discapacidad, cabe replantearse aquí ¿diferente a qué o quién? Tomando en cuenta que los docentes no tienen la capacitación necesaria, ese trabajo “diferente” cae en la estigmatización del estudiante por tener que realizar trabajos diferenciales a sus pares. Se considera necesario, según los referentes, brindarle facilitaciones al estudiante en situación de discapacidad como la tolerancia en la escritura, en la lectura, la aplicación de adecuaciones curriculares donde se

busca adoptar lo “normal” mediante una forma “diferente” de educación a personas que según los mismos presentan limitaciones.

Para finalizar, es posible sostener que, si bien la institución educativa permite el acceso a educación secundaria a estudiantes en situación de discapacidad, el mismo se ve arraigado a parámetros de integración bajo una mira biologicista de la misma. La institución tiende a una dependencia en cuanto al diagnóstico de los estudiantes en situación de discapacidad, debido a las herramientas que toma como primordiales para desarrollar el trabajo con jóvenes en situación de discapacidad. Enmarcando las mismas en trabajos diferentes, pero desligándose por momentos de su propia responsabilidad como institución y dejando a cargo de los estudiantes y sus familias la permanencia en el centro, tapando una integración bajo discursos inclusivos que caen al momento del relato de sus referentes institucionales.

Discursos de diferencias en piel de semejanzas

A partir de lo expuesto, se destaca que, tanto en liceos de carácter público como privado, existe la posibilidad de acceder al proceso educativo de nivel secundaria, sin existir impedimento legal o reglamentario para el acceso a jóvenes en situación de discapacidad. Si bien prevalece, bajo los ojos de la sociedad, una idea que entiende que desde el ámbito privado existe una diferencia en relación al acceso de personas en situación de discapacidad sobre la educación pública, ese imaginario social cae a la hora de analizar los discursos de los referentes educativos.

En primera instancia cabe destacar que, aunque en números absolutos se reflejan más jóvenes en situación de discapacidad accediendo a educación privada, en proporción no son más que en educación pública. Lo cual deja el espacio para replantearse ¿Qué es lo que influye para que el acceso sea mínimo? Cuando los discursos hacen referencia a la práctica, se observa una gran igualdad dentro de educación secundaria pública y privada. En ambos casos se resalta el trabajo realizado bajo el sentido común, debido a la ausencia de capacitación docente en educación inclusiva y en discapacidad. Al tiempo que la responsabilidad se traslada a los hombros de los jóvenes en situación de discapacidad para adaptarse a la institución, a los mecanismos que se imponen para ser evaluados y mediante los cuales también se transfiere el conocimiento.

No alcanza con que el docente esté capacitado en su materia, sino que es menester que se le ofrezca la capacitación para poder expandir el conocimiento en su materia bajo diversas

formas que logren adaptarse a la diversidad que se puede encontrar en un aula de clase. El trabajar en aula o el resolver situaciones diarias de relacionamiento dentro de la institución bajo el sentido común, repercute en la exclusión del estudiante debido a que no se le brinda las actividades que potencien su conocimiento, y produce la limitación y estigmatización del joven en situación de discapacidad.

Otra característica a resaltar es que todas las instituciones notan, como esencial para poder aplicar las herramientas necesarias en el trabajo con jóvenes en situación de discapacidad, el diagnóstico. No se observa al estudiante en situación de discapacidad a través de la presencia de la discapacidad, sino a través de la deficiencia, como una característica propia que se sustenta mediante un diagnóstico (Míguez et al, 2021). La necesidad de depender de un diagnóstico que contribuya en la implementación de adecuaciones curriculares como herramienta esencial sólo remarca la mirada biologicista sobre la discapacidad y la presencia de un cuerpo distinto al estándar de un estudiante. De forma tal que se genera la implementación de una adecuación curricular que se aplica al joven en situación de discapacidad, sin pensar en la opción de implementar diversas actividades a toda la clase, y no encasillando al que, según parámetros de normalidad, necesita actividades específicas para poder adaptarse al sistema educativo y producir su propio conocimiento.

Si bien las instituciones se consideran inclusivas, la mirada en la que abordan la discapacidad y las herramientas que utilizan dejan entrever que sus bases no son más que las de una mera integración del joven en situación de discapacidad en un aula, donde la responsabilidad es absoluta del estudiante y la institución se desliga, o responsabiliza al docente según lo que crea correspondiente hacer con el mismo.

La ausencia de capacitación sobre el trabajo con jóvenes en situación de discapacidad lleva al trabajo en redes. Si bien la generación de vínculos para el apoyo de los jóvenes es un aspecto que podría considerarse positivo, el problema recae en la responsabilización que cede la institución educativa a aquellas instituciones que trabajan con la discapacidad. Estas últimas terminan haciéndose cargo de la trayectoria educativa del joven en situación de discapacidad.

Por otra parte, las instituciones educativas justifican una mirada sobre la inclusión a través de brindar una mejora edilicia en el acceso de jóvenes en situación de discapacidad, adecuando sus instalaciones para el acceso y la libre circulación de sus estudiantes. Si bien es preponderante que exista la adecuación de los espacios de la sociedad para que el sujeto en

situación de discapacidad logre movilizarse y poder acceder a espacios que contribuyan al desarrollo de su vida, esto no significa que la visión de las instituciones sea realmente inclusiva. Asimismo, la adaptación que se realiza en todas las instituciones representa una adecuación a una única situación de discapacidad, siendo la que se vincula a lo más visible como puede ser la discapacidad física-motriz. Se adapta un lugar, pero cuando los jóvenes en situación de discapacidad llegan al aula los mecanismos de enseñanza despliegan una visión de carácter más individualista, permeadas por la integración.

A su vez, existe otra semejanza que deviene de la mirada que tienen quienes toman las decisiones dentro de las instituciones, la misma tiene que ver con recargar la responsabilidad sobre los hombros de los jóvenes en situación de discapacidad y el resto de los jóvenes de la institución. Se deja a un lado la implementación de talleres que fomenten la generación de nexos y vínculos, e incentivando que el propio estudiante en situación de discapacidad busque formas de incluirse y ser parte del grupo. Son los pares quienes deben explicar ciertas actividades o temas porque el docente no tiene las herramientas para hacerlo. Lo que se genera es una especie de inclusión forzada y no vínculos genuinos fomentados por la propia institución.

Cabe mencionar, como semejanza, la forma en que se hace referencia a través de los discursos, a los jóvenes en situación de discapacidad. Se refleja la relación educador-educando en términos de Freire (2005), se presenta constantemente la visión hacia el alumno como depósito de la información, donde es trasladada por quien presenta el poder. Quedando a un lado una visión de carácter inclusiva donde sea un intercambio de conocimientos y no una visión tradicional sobre la educación, entendiendo que es mediante dicho intercambio que el joven en situación de discapacidad construye su autonomía.

En tanto diferencia entre educación pública y privada se destaca la cantidad de alumnos en aula, que, si bien no limita el acceso, influye en el trabajo para con los jóvenes en situación de discapacidad o en la atención que se les brinda. Sin embargo, lo que no cambia aun así son los mecanismos que repercuten en la práctica de enseñanza. El máximo de estudiantes en educación privada es de quince alumnos lo que permite poder trabajar con mayor atención en cada estudiante. En tanto en educación pública las clases se componen de, aproximadamente, un máximo de treinta alumnos, lo cual produce cierta dificultad para trabajar atendiendo las especificidades de cada estudiante, repercutiendo en las actividades que se brindan al estudiante en situación de discapacidad, como a la posibilidad de que se generen tensiones entre quienes están en situación de discapacidad y quienes no, ya que

pueden verse afectadas ambas partes por la forma en que el docente le brinda el trabajo y apoyo a cada estudiante.

A modo de cierre, el presente apartado evidencia cómo, si bien desde los discursos de las instituciones existe una tímida diferencia en el abordaje a estudiantes en situación de discapacidad, al momento de analizar el acceso y la mirada hacia la temática, la brecha se reduce y solo se observan semejanzas.

La barrera central en cada institución deviene de comprender al joven solo como estudiante en situación de discapacidad, el cual termina siendo responsable de su trayectoria en el centro, responsabilizándose de adaptarse a sí mismo y a las pautas de trabajo. Pautas que necesitan de un diagnóstico para la implementación de actividades evaluativas diferentes. Se despliega así una mirada biologicista acompañada de parámetros normalizadores que justifican la ausencia de capacitación docente y la carencia de herramientas de trabajo. La necesidad constante de un diagnóstico en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, deja entrever una mirada biologicista vinculada a la distinción por un déficit que recae sobre su cuerpo, donde el joven queda relegado a buscar los medios para poder adaptarse e integrarse al ámbito educativo.

Si bien desde las instituciones educativas se considera que el problema está en el sistema educativo y en la capacitación docente, no se buscan mecanismos para corromper con ello y se recae en responsabilizar a instituciones ajenas a las educativas, para que busquen las formas de incluirlos e incluirse. Lo que permite dar cuenta de cómo las instituciones educativas no asumen su cuota de responsabilidad como actores reproductores de barreras ni como referentes en el proceso de inclusión en la educación.

Cabe señalar que, dentro de los discursos institucionales que permean a los centros educativos se ven influenciados por el eslogan sobre la promoción hacia la inclusión de sujetos en situación de discapacidad dentro de los ámbitos de la sociedad. Sin embargo, al momento de materializar dicho proceso, se identifican elementos que dan cuenta de una integración de las personas en situación de discapacidad. Esto repercute en que las personas en situación de discapacidad logran llegar a la puerta de acceso a educación secundaria, pero al atravesar la misma se enfrentan a barreras que reproducen conceptos encubiertos en la inclusión, siendo mínimos quienes puedan transcurrir por el ámbito de secundaria, y máximos aquellos que abandonan por no poder adaptarse a las modalidades educativas existentes en un sistema limitante, cargando con el peso de no poder ser capaces de soportar el espacio y la adaptación al mismo.

Reflexiones finales

El presente trabajo tuvo como objetivo conocer y analizar el acceso a la educación media básica y superior que tienen los jóvenes en situación de discapacidad en la ciudad de Paysandú. Desde el análisis de los discursos de los referentes institucionales de educación pública y privada, es posible sostener las siguientes reflexiones.

En primer lugar, desde los marcos normativos, se evidencia la posibilidad de acceso a educación media para la diversidad poblacional, manifestando que es el Estado quien debe desplegar las condiciones para el cumplimiento del derecho humano fundamental como lo es la educación. Se observa cómo, si bien se busca la inclusión de los jóvenes en situación de discapacidad, aún quedan rasgos conceptuales que responden al enfoque de integración, lo que luego repercute en las herramientas que toma cada institución educativa para producir el acceso de jóvenes en situación de discapacidad.

En segundo lugar, se observa la forma que adquiere el acceso de jóvenes en situación de discapacidad a educación media, tanto básica como superior, en la ciudad de Paysandú. El acceso de jóvenes en situación de discapacidad no solamente continúa siendo escaso, en términos numéricos, sino que tampoco es suficiente para poder sostener la existencia de procesos inclusivos dentro de los centros educativos.

En tercer lugar, se identifica desde el discurso la ausencia de tensión entre docentes, pares y jóvenes en situación de discapacidad. Sin embargo, se observa cómo los referentes educativos depositan la responsabilidad en los pares, de la integración de sus compañeros en situación de discapacidad.

En cuanto a, las principales barreras, se identifica que las mismas están en el sistema educativo, tanto desde la formación docente hasta las herramientas que se utilizan bajo la categorización de una metodología de trabajo inclusivo. Las clases masivas, la rotación constante de docentes y, en algunos casos, el vínculo con las familias, produce que los procesos de inclusión de los estudiantes queden a cargo de cada docente dentro del aula; docente que no ha recibido capacitación ni información relacionada a inclusión y discapacidad.

Se evidencia, desde los marcos normativos y discursivos, la necesidad de trabajar en torno a la inclusión, educando por y para la diversidad, a los efectos de evitar que los jóvenes en situación de discapacidad quedan inmersos en los obstáculos de miradas biologicistas e integradoras.

Por último, se puede sostener que, tanto en los discursos de referentes institucionales de educación pública como privada, prevalece una mirada hacia la discapacidad permeada por una noción biologicista. Donde se observa al estudiante desde la diversidad que lo caracteriza y lo “limita”, por ello buscan una reparación de ese “déficit”. Se remarca la necesidad constante de utilizar como herramienta fundamental el diagnóstico para poder trabajar con los jóvenes en situación de discapacidad a través de las adecuaciones curriculares. Produciéndose una mirada tradicional de la educación, donde prevalece la idea de depositar el conocimiento en el individuo para que así aprenda. Se utiliza la adecuación curricular desde un modelo tradicional para integrar a los jóvenes en situación de discapacidad al sistema educativo. Son medidas que hacen a la integración pero que llevan también a una estigmatización del estudiante que debe someterse a diagnósticos que categorizan su desempeño en secundaria.

Cabe replantearse entonces dónde queda el derecho educativo que ampara a todos los habitantes del país, y con ello a la incorporación de conocimiento y relacionamiento que influyen en la construcción de la vida de la persona, constituyendo su autonomía y favoreciendo a su identidad.

A partir del análisis realizado, se deja en evidencia que la discapacidad y las personas en situación de discapacidad, se encuentran aún bajo la ausencia herramientas para el real cumplimiento de sus derechos. En este caso particular, la universalidad expresada dentro del marco legal aún tiene un extenso camino por recorrer, para que sea produzca una real inclusión educativa. Es mediante los resultados expuestos por la investigación, a modo de sugerencia, que se puede ampliar en el campo investigativo de la discapacidad. Teniendo en cuenta la mirada de los estudiantes en situación de discapacidad para conocer en profundidad su vivencia dentro del ámbito educativo. A su vez, indagar sobre los procesos de capacitación que tienen los docentes para poder desarrollar herramientas que hagan a la educación inclusiva. Por último, es conveniente reflexionar sobre por qué se toma solamente al joven en situación de discapacidad en su rol como estudiante, sin tener en cuenta su rol como joven que se encuentra atravesado por las situaciones propias de su vida cotidiana.

Finalmente, si bien en los últimos años se ha intentado avanzar en materia de discapacidad desde el marco legal y educativo, aún quedan muchos aspectos para progresar y concretar un acceso real de los jóvenes en situación de discapacidad a educación secundaria. En la educación, deben existir cambios desde las raíces metodológicas que influyan de manera tal que, permita corromper con las ideas tradicionales y con elementos biologicistas

sobre la discapacidad. Desde este punto, la monografía buscó tomar el modelo social sobre la discapacidad como paradigma central que contribuya a observar y detectar las barreras que repercuten en la vida de los jóvenes en situación de discapacidad. Para ello cabe reflexionar sobre, ¿Es posible pensar un modelo educativo que trascienda el uso de adecuaciones curriculares? ¿Puede implementarse una educación inclusiva existiendo una confusión entre la integración y la inclusión? ¿Cuál sería la forma? ¿De qué manera se puede incluir a los estudiantes en situación de discapacidad? ¿Cómo transitan los estudiantes en situación de discapacidad el espacio educativo? ¿Qué herramientas puede aplicar el trabajador social para contribuir dentro del espacio educativo, de forma tal que repercuta en la inclusión educativa? ¿Cómo el trabajo social puede influir en la reivindicación de los derechos de los jóvenes en situación de discapacidad?

Bibliografía:

ANEP, Dirección General de Educación Secundaria. Extraído de, <https://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-del-ces>, año 2021.

ANEP, Dirección General de Educación Técnico Profesional. Extraído de, <https://www.utu.edu.uy/institucional/presentacion> , año2021.

ANEP (2008) “Historia de la enseñanza secundaria. 1935-2008”. Extraído de, https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia_de_Secundaria.pdf, año 2021.

Angelino, A.; Ferrante, C., Míguez, MN., Yarza, A. (2019). “Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina.” En: Pérez, B.; Sosa, L.; Yarza, A. Estudios Críticos en Discapacidad. Una polifonía desde América Latina. Buenos Aires: UNAM-CLACSO.

Angulo, S., Diaz, S., Miguez, M. (2015). “Infancia y discapacidad: una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos.”Montevideo :Udelar. FCS-GEDIS.

Aries, P. (1986). “Historia Social da Crianca e da Familia”. 2º Edicao. Editora Guanabara, Rio de Janeiro.

Barran, J. P (1989). “Historia de la Sensibilidad en el Uruguay.” Tomo 1: “La cultura bárbara (1800-1860)”. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. Cap. 1: “El entorno” (págs. 15-43). 29 págs.

Barran, J.P (1990). “El nacimiento de una sensibilidad civilizada y su entorno”. En “Historias de la sensibilidad en Uruguay.” Tomo 2: “El disciplinamiento (1860-1920)”. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. Cap. 1 de la Primer Parte “Los Fundamentos”(págs.. 11-33). 23 págs.

Batthyány, K, Cabrera, M. (coord.) (2011).“Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial.” Montevideo: Ediciones Universitarias

Bisio, N. (2015). “La educación y la reproducción de las desigualdades.” Seminario: “Problemáticas actuales de las Ciencias Sociales.”

Cristóforo, A., Martinis, P., Míguez, MN. (2017). “Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión” Montevideo :Udelar. FCS; CSIC.

Dávila, O. (2004). “Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes.” Última década, 12(21), 83-104. Extraído de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>

Freire, P. (2005). “ Pedagogía del oprimido”- 2ª ed.- México: Siglo XXI Editores S.A de C.V

Filardo, V., Mancebo, M. (2013). “Universalizar la educación media en Uruguay : ausencias, tensiones y desafíos.” Libro. Montevideo : UR. FCS : CSIC.

Goffman, E. (2006). "Estigma: la identidad deteriorada." 1º ed. 10ºreimp.- Buenos Aires: Amorrortu.

Ley nº 18.437. Ley General de Educación. Uruguay. Poder Legislativo.2008

Ley nº 18.651. Ley Integral de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Uruguay. Poder Legislativo. 2010

Mancebo, M. E.; Goyeneche, G. (2010). "Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica". VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf

Meresman, S. (2013). "La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión". Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi). Montevideo

Míguez, MN.; 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.

Míguez, MN. (2014). "Inclusion e integración en la Educación Media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada. En: "El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay "(pp.41-65)Chapter: 2Publisher: CSIC - Art. 2Editors: Tabaré Fernández, Angela Ríos

Míguez, MN.(2017) "Cuerpos en movimiento:adolescencias,educación media y medicalización de las conductas. En: Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión" .Montevideo :Udelar. FCS; CSIC.

Míguez, MN. (2017). Universidad inclusiva: ¿realidad o utopía?. In: Ribas Ulbricht, V. Accesibilidade e projeto inclusivo em sistemas digitais. Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina.

Míguez, MN.,Angulo, S., Mancebo,M., Piriz, A.(2021). Marchas y contramarchas de la educación inclusiva en la enseñanza media: evaluación del dispositivo Mandela. Montevideo:OEI

Reguillo, R.(2000). "Emergencia de culturas juveniles. Estrategias al desencanto."Grupo editorial Norma, Bogota.

Palacios, A. (2008). "El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad." CERMI.

Parra, C. (2010). "Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos." Revista ISEES 73-84.

Sampieri, R. (2014). "Metodología de la investigación." .sexta edición por

McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Mexico D.F

Sosa, L. M. (2009). “Reflexiones sobre la Discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas” en *Ágora para la EF y el Deporte*, N° 9, 2009. Pp. 57-82.

http://agorarevista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora9_mercedessosa_5.pdf

Spadillero, A. (2009). “La producción social de la discapacidad en las diferentes dimensiones de los barrios. Plaza accesible/Plaza para discapacitados.” En: “Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit”. Buenos Aires: Noveduc.

Vallejos, I. (2009). “La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social.” En: “Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit”. Buenos Aires: Noveduc .

Anexo