



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



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

Rompiendo barreras: La visibilización como mecanismo de lucha por la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes asociados al Trastorno de Espectro Autista

Natashka Umpiérrez Casas
Orientadora: Cecilia Silva Cabrera

Montevideo - Uruguay

2023

Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Baba. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.

(Eduardo Galeano, *Las ganas de hacer, Ser como ellos y otros artículos*, 2010)

AGRADECIMIENTOS

Allá en 2016 cuando ingrese a Facultad se veía lejano este momento hoy estoy escribiendo esta última página. Este proceso ha sido una montaña rusa, pero puedo decir entre sentimientos encontrados que lo logre.

Por lo tanto, voy a agradecer a mi familia, porque haberme brindado la posibilidad de que pudiera continuar estudiando. Confiaron en mí y me apoyaron en todas las decisiones.

A mi hermana, por ser mi cable a tierra, la que siempre tiene la palabra justa para cada situación. Que me sostuvo mil veces cuando quise abandonar y otros tantos momentos de alegría.

También a Noe y Romi por cruzarse en esta hermosa carrera, por la cantidad de horas de estudio y el estrés previo de cada parcial y examen.

A Cecilia, mi tutora por guiarme en este último proceso y brindarme sus aportes sobre la temática.

Una mención especial a las familias entrevistadas que me brindaron su experiencia para contribuir con la monografía y que esta pueda ser un insumo para viabilizar las realidades de las adolescencias y juventudes asociadas al TEA y se pueda generar una transformación cultural, en donde se enfoque en una perspectiva inclusiva.

Y a todas las personas que siempre han estado y continúan ahí al firme. GRACIAS

RESUMEN

El presente documento monográfico tiene como principal finalidad visibilizar cómo se desarrollan las trayectorias educativas de los y las adolescentes con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista (TEA) en la educación secundaria, según la perspectiva de sus referentes familiares. El objetivo general se dirige a identificar las dificultades y los facilitadores que los y las adolescentes deben enfrentar para la continuidad de su proceso de aprendizaje-enseñanza por la educación media. Por lo que, el proceso investigativo se enfoca en un abordaje cualitativo. Se utiliza como instrumento las entrevistas semi estructuradas a sus familias, lo cual, permite identificar y comprender los mecanismos que ofician de barreras, así como los facilitadores de accesibilidad que se presentan en las trayectorias educativas en educación secundaria.

Palabras claves: Trastorno de Espectro Autista, trayectorias educativas, barreras, facilitadores.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 Comprendiendo la noción de discapacidad	5
Entretejiendo el concepto de discapacidad, adolescencias y juventudes	6
¿La discapacidad en agenda?	10
¿Cómo se visualiza el Trastorno de Espectro Autista en Uruguay?	15
CAPÍTULO 2 Trayectorias educativas obstaculizadas: ¿Cómo se vinculan con el marco normativo?	19
La realidad del sistema educativo en el Uruguay actual	20
El marco normativo como garante de los derechos	22
La inclusión educativa: un asunto en debate	26
La inclusión educativa como reconocimiento de la diversidad de aprendizajes	28
CAPÍTULO 3 Reconfigurando las lógicas de enseñanza tradicional	31
¿Cómo se vincula la temática de discapacidad en el sistema educativo?	32
Las barreras y facilitadores que se presentan en los procesos educativos	34
La experiencia colectiva como respuesta a la ausencia del Estado	38
CONSIDERACIONES FINALES	40
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	44

INTRODUCCIÓN

Ir contra el orden natural de las cosas supone, así, una cierta rebeldía, una determinada insatisfacción y un deseo de pensar de otro modo la educación: rebeldía para negarnos a la hipocresía del discurso de salvación de lo educativo, insatisfacción por parecer solo administradores de informaciones, deseo de recuperar la estética del enseñar.
(Carlos Skliar, 2019, p.31)

El presente documento corresponde a la Monografía final de grado, la cual, es exigida como requisito para el egreso de la Licenciatura en Trabajo Social del Departamento en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República.

El tema por abordar hace referencia a las trayectorias educativas en educación media de los y las adolescentes y jóvenes asociadas al Trastorno del Espectro Autista (TEA en adelante). Por lo tanto, se plantea comprender desde los relatos de referentes familiares las barreras y facilitadores de accesibilidad, para el ingreso, así como también para la permanencia en el sistema educativo formal.

El interés por introducirme en este campo temático radica en mi experiencia preprofesional enmarcada en el taller de investigación del Proyecto Integral “Cuidado humano, derechos e inclusión social”. La investigación elaborada, se denomina “Realidades de la educación en Montevideo para los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista: ¿Inclusión o exclusión?” y donde el objetivo es visualizar los procesos de inclusión educativa de niños y niñas vinculadas al TEA en el Departamento de Montevideo¹. Se identifica la existencia de múltiples barreras que obstaculizan el proceso educativo en primaria de los y las niñas asociadas clínicamente al TEA.

¹Es pertinente remarcar que la investigación mencionada se trató de un trabajo colectivo en el que participaron Belén Iturbide, Juliana Matonte, Karen Rodríguez, Lucía Dirón, Sofía Tabó, y quien escribe. Se encontraban realizando el área de género y generaciones, discapacidad y educación y vejez.

Por lo tanto, en el documento monográfico plantea como principal finalidad conocer cómo continúan transitando su proceso educativo en nivel medio básico los y las adolescentes y jóvenes una vez que egresan de educación primaria. Es decir, indagar desde los relatos de las familias si las barreras en educación media se reproducen o se agudizan.

La importancia de presentar el tema para las ciencias sociales radica en reflejar la percepción que tienen las familias sobre las trayectorias educativas de sus hijos e hijas en la educación media. Para intercambiar saberes y experiencias que permitan problematizar las lógicas de enseñanza y aprendizaje provenientes del modelo hegemónico, centrado en la evaluación de aprendizaje según estándares de rendimiento aceptados en el imaginario social. La débil plasticidad de las modalidades de enseñanza genera como consecuencia en algunos sujetos, vulneración de derechos porque su aprendizaje no se adapta a la normalidad social, lo cual, acentúa procesos discriminatorios.

La diversidad continúa manifestándose como un problema, puesto que, en la sociedad se producen y reproducen procesos de socialización dominantes. Se debe interpelar sobre las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje para la búsqueda de alternativas pedagógicas que involucren en el proceso a los y las estudiantes como sujetos activos de la educación.

En este sentido, para dar cuenta de lo mencionado, el documento se focaliza en brindar una respuesta a las siguientes preguntas de investigación ¿Cuáles son las barreras y facilitadores que identifican los y las referentes familiares en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de adolescentes y jóvenes asociados clínicamente al TEA?, ¿Cómo se desarrolla este proceso educativo en educación media según sus familias?

Por lo tanto, el objetivo general hace referencia a analizar desde los relatos de sus referentes familiares las barreras y facilitadores que se producen en las experiencias educativas de adolescentes y jóvenes con diagnóstico de TEA. El mismo, se despliega en los siguientes objetivos específicos: (i) Identificar la existencia de barreras que los y las adolescentes y/o jóvenes deben desafiar en su vida cotidiana, así como en los centros educativos para la continuidad de su proceso en ciclo básico. (ii) Conocer la percepción de las familias sobre el proceso educativo en ciclo básico de sus hijos e hijas. (iii) Distinguir qué rol ocupa la institución educativa en los procesos de construcción de los tránsitos educativos de los y las estudiantes que se asocian clínicamente a TEA. (iv) Indagar sobre la efectivización de los protocolos de actuación para garantizar el acceso y la sostenibilidad de las trayectorias educativas en los y las estudiantes que se asocian clínicamente a TEA.

La estrategia metodológica se basó en un estudio cualitativo, en donde, se implementó como principal instrumento para la recolección de información, la entrevista semiestructurada. Posicionarse desde esta perspectiva metodológica permite comprender la información sin la necesidad de estandarizar los datos, también conocer las experiencias y saberes de los sujetos a través del intercambio recíproco. Estas experiencias se contextualizan en un escenario social y cultural determinado.

Se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a referentes familiares y una referente calificada (Profesora orientadora pedagógica) en el periodo de mayo a septiembre de 2022. Estas personas se encuentran vinculadas de forma directa o indirectamente con el campo de TEA y educación. Tuvieron la disponibilidad para participar y aportar elementos desde sus vivencias. La información recabada contribuyó al análisis de contenido, lo cual, permite identificar las categorías principales para la comprensión conceptual y analítica-reflexiva.

Por lo tanto, el documento monográfico es organizado en tres capítulos que permiten visibilizar el recorrido transitado para comprender las distintas nociones y formas de actuar que caracteriza a la realidad social de los sujetos en la actualidad.

En el **primer capítulo** se expresan a través de un recorrido histórico, los hitos principales sobre la concepción de discapacidad y que genera una transformación en las formas de entenderla. Para dar cuenta de dicha transformación, es que, se plantearon los dos modelos de reproducción de discapacidad (medico-rehabilitador y social) predominantes en la sociedad, vinculados con la idea de normalidad. A su vez, también esta noción de discapacidad es entrelazada con los términos de adolescencias y juventudes porque transversaliza al concepto de discapacidad en tanto situación. Este concepto en Uruguay es considerado como un tema en la agenda pública. A modo de cierre de este capítulo se cuestiona sobre el Trastorno de Espectro Autista en Uruguay, ¿Qué visibilidad tiene la temática en el país?

En el **segundo capítulo** los aportes se centraron en la vinculación entre la noción de educación con la concepción de discapacidad, como se entretujan estas nociones en la realidad de Uruguay. Para evidenciar lo expuesto anteriormente, se plantea el marco normativo que permite ser un sistema de protección de derechos a las personas en situación de discapacidad para el acceso y permanencia a los distintos ámbitos sociales, incluyendo al educativo. También se identifican las barreras y facilitadores de accesibilidad que se manifiestan en el sistema educativo. Se presenta el desafío que exista una transformación

educativa y cultural, en donde, se focalice en la inclusión real para que todos los sujetos puedan transitar sin vivenciar situaciones de discriminación. Posicionarse desde esta perspectiva inclusiva permite, en primer lugar, reconocer la existencia de la diversidad de aprendizajes que se manifiestan en la institución educativa y es considerada para planificar y organizar sus prácticas pedagógicas. Se centran en las necesidades de los sujetos y no que sea una forma de aprendizaje impuesta por el sistema educativo.

El **tercer capítulo** hace referencia a como se desarrollan las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes asociados al TEA por el sistema educativo. Para evidenciar como es el tránsito por los centros educativos, se identifican las principales barreras actitudinales como del entorno, así como también los facilitadores que transversalizan la vida cotidiana de los sujetos. Ante el desarrollo de situaciones de exclusión que vivencian en su cotidianidad por los diversos espacios por los que transitan, surgen a partir de experiencias colectivas proyectos para responder a sus necesidades, desde una perspectiva inclusiva. En el presente documento se menciona el proyecto de la Escuelita Inclusiva “PaTEAando Mitos”, lo cual, niños, niñas y adolescentes asociadas clínicamente a TEA pueden realizar deporte, sin tener que desafiar barreras impuestas.

A modo de cierre, se realiza un apartado sobre las **consideraciones finales** que dan cuenta de los principales elementos que caracteriza a las realidades de los, las adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad por el sistema educativo. Se ha generado cambios en relación con la concepción de discapacidad y en los diversos ámbitos sociales, pero se manifiestan situaciones de discriminación, porque la sociedad tiene instaurada y continúa reproduciendo una idea de normalidad asociada a la productividad en el mercado. Es decir, si el cuerpo no cumple con las normas estándar este es excluido o rechazado del mercado. En este sentido, en el ámbito educativo los sujetos vivencian situaciones de discriminación, pero se encuentra en transición hacia una inclusión educativa.

CAPÍTULO 1 Comprendiendo la noción de discapacidad

la expresión del mundo se consustancia en elaboración del mundo y la comunicación en colaboración. Y el hombre sólo se expresa de manera conveniente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; (...) La palabra, por ser el lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento a sí mismo. Se trata de la palabra personal, creadora, pues la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas, inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les es impuesto y que no son capaces de superar con la decisión de un proyecto.

(Paulo Freire, 2002, pp. 21-22)

El presente capítulo tiene como finalidad exponer desde los aportes teóricos-conceptuales el devenir del tratamiento de las adolescencias y juventudes que se sitúan en el entorno de TEA. Para ello, es necesario expresar que, en un primer momento, se plantea la historicidad del concepto de discapacidad que se encuentra estrechamente vinculada con una transformación en la perspectiva de cómo comprender al mismo y a la realidad concreta que contextualiza a los sujetos. Es decir, se identificaron los principales hitos históricos que dan cuenta de que la noción de discapacidad adquiere ciertas connotaciones según desde que modelo se posicione la persona (modelo médico-rehabilitador y modelo social). También al término discapacidad se entrelazaron los conceptos de adolescencias y juventudes que interseccionan en las expresiones de la discapacidad en tanto situación.

Por otro lado, también es importante remarcar que se plantea que una persona se encuentra en situación de discapacidad producto de la existencia de la ideología de una normalidad dominante, en donde, encasilla a los sujetos en función de la productividad y la fuerza de trabajo. En este sentido, las personas en situación de discapacidad han sido consideradas por la perspectiva médica que deben ser rehabilitadas para insertarse en la sociedad, por lo que, sus derechos se han vulnerado. Sin embargo, en la actualidad por más de que confluyen en el entramado social los dos modelos, los sujetos continúan vivenciando situaciones de exclusión

por más de que existe un marco normativo que brinda herramientas de protección, conlleva a cuestionar si la discapacidad se encuentra en agenda pública para que efectivamente sus derechos sean garantizados.

A modo de cierre se presenta elementos a partir de las entrevistas realizadas a las familias que dan cuenta de la visibilidad que tiene el Trastorno de Espectro Autista en Uruguay. Surge la problemática que la noción de TEA se encuentra camuflada y las barreras son agudizadas por desconocimiento o falta de información sobre cómo acompañar el proceso educativo de los y las adolescentes y jóvenes asociadas a TEA.

Entretejiendo el concepto de discapacidad, adolescencias y juventudes

Desde las ciencias sociales es planteada como un fenómeno histórico, social y cultural que involucra a diferentes corporalidades, es decir, la concepción de discapacidad es una construcción social que se asocia a lo biológico o patológico, es considerada como una enfermedad y en donde, el poder médico tiene un rol fundamental en las vidas de estos sujetos. Este poder que se le otorga a la medicina para que responda sobre los cuerpos de los sujetos se encuentra determinada por la idea de normalidad aceptada que regula la vida de estos. A esta normalidad instaurada, Moscoso (2009) denomina como *“imperativo normal”* que hace referencia al

conjunto de dispositivos socioculturales que inducen a la población a ajustarse a ciertos patrones de funcionalidad y apariencia, y que al amparo del discurso biomédico y bajo el pretexto de la salud, cuando no de la felicidad o de la autorrealización, informan prácticas institucionales y proyectos de vida. (p.61)

Este predomina en las representaciones sociales, lo cual conlleva, a que se presenten relaciones jerárquicas entre los sujetos, en donde se determina a partir de una dicotomía rígida de etiquetamiento entre un “nosotros/as” y un “otro/a”. En este sentido, “El imperativo normal muestra en la discapacidad toda su crudeza normativa, ya que, al tratarse del exterior constitutivo que hace inteligible la normalidad como estado deseable, deviene ella misma superficie de abyección.” (Moscoso, 2009, p.64) Ocasiona que estos cuerpos sean

considerados como sujetos inferiores, por lo que, históricamente se han vulnerado sus derechos.

Por lo tanto, estas formas de actuar de los sujetos provienen de los procesos de socialización que se encuentran determinados por una relación recíproca entre interiorización y exteriorización de las pautas de comportamiento cultural y socialmente aceptadas en el imaginario social. A su vez, estas pautas de comportamientos se establecen en función a la concepción de normalidad establecida y hegemónica que moldean las formas de ser, estar y sentir de los sujetos. La concepción de normalidad es considerada desde una doble función “como cualidad para referirse a algo cuando está en su "estado natural" y como parámetro de una condición, en tanto norma o regla.” (Rosato y Angelino, 2009, p.28) Estos parámetros de normalidad en las sociedades occidentales, se establecen con relación a la concepción del trabajo. Aquellos sujetos que no responden a las lógicas establecidas de normalidad son considerados como “anormales”. Por lo tanto, utilizando las palabras de Rosato y Angelino (2009)

Lo normal se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil, un cuerpo normal se puede adaptar eficientemente a los requerimientos de la vida productiva. Lo normal también es entendido como una convención de la mayoría, a la vez que considera la totalidad -el "todos" como un todo homogéneo-, cuya regularidad adquiere un valor prescriptivo: *como son todos es como se debe ser.* (p.28)

En este sentido, se visibiliza en la sociedad una línea demarcatoria sobre la producción de discapacidad que permite identificar un “nosotros/as” pertenecientes a la totalidad social por un lado y por el otro, un “otro/a” diferente. Es así, como la sociedad deposita en las personas en situación de discapacidad distintas connotaciones que obstaculizan los procesos en los ámbitos de la vida cotidiana.

En la actualidad conviven dos modelos, el médico-rehabilitador y el social, son construcciones simbólicas que permiten comprender la producción social de la discapacidad.

El modelo médico-rehabilitador manifiesta su explicación sobre los cuerpos desde la medicina. Centra su atención en “la persona y su “deficiencia”, caracterizada como una anomalía patológica que impide a la persona realizar actividades que se consideran “normales”, es decir, las que pueden realizar la mayoría de las personas que no padecen dichas diversidades funcionales.” (Palacios, 2008, p.81)

Esta perspectiva se encuentra estrechamente vinculada a una corriente argumentativa en la que la discapacidad es concebida como un problema “anormal”. Se focaliza en los procesos de tratamiento y rehabilitación que están marcados por parámetros de normalidad estadística. Desde esta perspectiva, la educación especial se introduce para encaminar hacia el logro de habilidades lo más cercanas posibles a funcionamientos normales.

Sin embargo, a inicios del siglo XXI comienza a ganar espacio público el modelo social, en donde, plantea una transformación en las formas de nombrar y concebir la discapacidad. Las personas son consideradas como sujetos de derecho, no son productoras de la discapacidad, sino que es la sociedad que las posiciona en una determinada situación y dificulta sus procesos por los ámbitos sociales. La sociedad al desarrollar barreras manifiesta una forma de opresión de cómo son los cuerpos y sus funcionalidades. La educación debe manifestarse desde una perspectiva inclusiva, lo cual, conlleva a que los y las estudiantes puedan habitar los mismos espacios. Que la educación pueda adaptarse a las necesidades de los sujetos y no en sentido contrario. Es decir, mencionando a las respuestas sociales, estas deben ser dirigidas a “la búsqueda de la inclusión a través de la igualdad de oportunidades.” (Palacios, 2008, p.105)

Luego de presentar las principales características sobre los modelos que se yuxtaponen en la sociedad actual. En relación con las distintas formas de concebir la noción de discapacidad, puede considerarse que la concepción sobre la misma es una construcción cultural y social en un tiempo histórico y con una sociedad dada. En este sentido, se utilizan los argumentos de Skliar (2009) “la discapacidad, así como la normalidad, no es un concepto moral sino social; no es una retórica que se desliza libremente de observación en observación; no es una medida del otro, sino una percepción de la distancia a su respecto.” (p.15)

Por consiguiente, el siglo XXI estuvo caracterizado por la conformación y ejecución de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) que significó una importante transformación en las formas de comprender la discapacidad y permite brindar un marco legal para la protección de los derechos de las personas en situación de discapacidad. Porque plantea que la discapacidad debe ser entendida como una construcción social, en donde interseccionan múltiples factores actitudinales y del entorno que obstaculizan el tránsito por los espacios cotidianos de los sujetos.

La noción de adolescencias entrelazadas al campo de la discapacidad adquiere una particular complejidad, puesto que, en el año 2004 se desarrolla en el ámbito jurídico una modificación en las formas de mencionar a las infancias y adolescencias. Las nociones dominantes de infancias

y adolescencias son revisadas con el Código de la Niñez y Adolescencia (CNA en adelante) N° 17823. El mismo menciona que todos los sujetos entre 13 a 18 años que habiten en el territorio nacional son considerados como adolescentes. Mientras que haciendo referencia a la noción de juventud no existe una delimitación precisa, sino que, depende de las características de cada país o región. No obstante, el CNA (2004) manifiesta que

Todo niño y adolescente, con capacidad diferente psíquica, física o sensorial, tiene derecho a vivir en condiciones que aseguren su participación social a través del acceso efectivo especialmente a la educación, cultura y trabajo. Este derecho se protegerá cualquiera sea la edad de la persona. (Art. 10)

Especificando en las entrevistas realizadas a referentes familiares, lo mencionado en el artículo del CNA no se garantiza, por lo que, en su vida cotidiana vivencian situaciones de exclusión al momento de ingresar y permanecer específicamente en el sistema educativo. Los ciclos educativos en algunas situaciones de las adolescencias y juventudes asociadas al TEA se encuentran desfasados entre el nivel esperado (según su edad) y el nivel alcanzado. Lo que conlleva a que las familias tomen la decisión de acceder a alternativas al cursado o que se desvinculen de la educación formal. Especificando con los aportes que realiza una de las referentes familiares entrevistadas, plantea que su hijo, debe afrontar una multiplicidad de barreras para su continuación en el sistema educativo,

viene y dice que quiere hacer cuarto año de liceo, que quiere seguir estudiando. Entonces ahí nos enganchamos y hace cuarto año entre el 2011 al 2014 porque le llevó, o sea, hacía dos materias por semestre en el liceo n° 27 liceo de adultos. (...) hizo el EMP que es Educación Media Profesional, que son dos años que, a él le está llevando cuatro. (...) arrancamos en el 2006 y estamos en 2022. (...) aprender le cuesta muchísimo más, él ya no tiene la memoria que tenía (Entrevistada n° 2, 2022)

Por su parte, otro referente familiar entrevistado, difiere en su experiencia personal. Describe que las distintas barreras impuestas en el ámbito educativo generaron como consecuencia que lo desvincularan del mismo.

llegó un momento que no ... yo lo saque del estudio (Entrevistado n°1, 2022)

Es necesario destacar estos aportes porque demuestran con transparencia las diferentes dificultades que las familias y sus hijos e hijas cotidianamente transitan en el proceso educativo. Además de ser enunciado en el CNA (2004) que la infancia y adolescencia tienen

derecho a la educación y esta debe ser protegida y garantizada. Presentando la Ley General de Educación N° 18437 (2008) también se especifica como fundamental fomentar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

A pesar de la existencia de un marco jurídico que obliga al Estado a garantizar a través del sistema de protección, el ejercicio del derecho a la educación de los sujetos que viven en el país, cuando se intersección a la educación con la noción de discapacidad se evidencia la vulneración hacia esta. Lo que genera que en algunas ocasiones sea expulsiva la institución educativa, contradiciendo la Ley N° 18437 (2008) y el CNA (2004).

¿La discapacidad en agenda?

Se plantea la siguiente interrogante: ¿Se puede considerar que la discapacidad se encuentra en agenda pública en Uruguay? porque si bien, se evidencia la existencia de un marco normativo que brinde herramientas y garantías de protección en lo que refiere a los derechos de las personas en situación de discapacidad, cuando se consulta en las distintas entrevistas realizadas a referentes familiares, estos no visibilizan que en la práctica cotidiana la institución educativa efectivice el cumplimiento que las normativas proponen sobre el sistema de protección de derechos.

A partir de las diversas vivencias de exclusión de los distintos ámbitos o vulneración de derechos, es que, se ha ido conformando en conjunto con actores sociales e institucionales, el movimiento de personas en situación de discapacidad. Si bien, tienen un recorrido histórico transitado y cada año planifican distintas instancias, como, por ejemplo, para el 2 de abril concientización sobre el TEA, el 3 de diciembre la marcha por los derechos de las personas en situación de discapacidad y espacios de sensibilización no es una temática que tenga peso suficiente para que sea introducida en agenda pública. Aunque en algunos periodos de especial movimiento partidario, la temática es colocada como eslogan y bandera; sin embargo, rápidamente vuelve a ser un tema silenciado. En los medios de comunicación y en los discursos de la órbita política no se considera como tema central.

Realizando un recorrido histórico sobre las distintas líneas de trabajo que se desarrollaron en el ámbito jurídico desde distintas instituciones para asegurar el sistema de protección de los derechos de las personas en situación de discapacidad. Se destacó que en el siglo XX la discapacidad es considerada como una anomalía, por lo cual, la rehabilitación, en muchas situaciones se realizaban de manera forzosa. Tienen que someterse a un tratamiento médico, en tanto es objeto de paternalismo médico. En este sentido, la normativa se dirige a un supuesto sujeto enfermo, carente de capacidad para protegerse a sí mismo, por lo que se dispone de su curatela y tratamiento médico.

Una de las causas principales que explica este acento jurídico es el contexto sociohistórico en el que se produce, pos Segunda Guerra Mundial. Palacios (2008) destaca que

La sensación era que la guerra se había llevado algo que se debía reemplazar. Fue así como en este momento las personas con discapacidad comenzaron a ser relacionada con los heridos de guerra (...) y la discapacidad comenzó a ser vista como una insuficiencia, una deficiencia a ser erradicada. (...) En consecuencia, la guerra, al igual que el empleo mismo, podían ser causas de destrucción y debilitamiento, pero la restauración, incorporación e inserción eran necesarias y posibles. Nacía de este modo un nuevo objetivo, que consistía básicamente en reintegrar, recuperar, volver las cosas a una situación anterior. (pp.68-69)

En la misma línea, se evidenció que en Uruguay en 1989 se establece la Ley N°16095 Ministerio de Salud Pública. En su objeto plantea,

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

Si bien, se encuentra basada en el modelo médico-rehabilitador y en donde, las personas son portadoras de la discapacidad. Manifiesta que garantice de manera integral los derechos de los sujetos. Desde esta perspectiva y a través de la mencionada ley, es que se conforma la

Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado (CNHD) funcionado en la jurisdicción del Ministerio de Salud Pública.

Sin embargo, el inicio del siglo XXI estuvo acompañado por la conformación de la CDPD aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas que implicó una transformación en la forma de comprender la concepción de discapacidad.

supone un cambio de paradigma en los enfoques de la discapacidad, al pasar de un modelo en el que las personas con discapacidad son tratadas como objeto de tratamiento médico, caridad y protección social a un modelo en el que las personas con discapacidad son reconocidas como titulares de derechos humanos, activas en las decisiones que influyen en su vida y capacitadas para reivindicar sus derechos. (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2008, p.7)

Por lo tanto, se amplía el espectro de análisis introduciendo las nociones de barreras actitudinales y barreras del entorno en la generación de espacios discapacitantes. La CDPD mantiene la noción de déficit, el giro sustantivo está en comprender que el déficit por sí mismo, no define la discapacidad que transita la persona, sino que, ésta es producto de relaciones sociales que involucran al entorno cotidiano, las instituciones y también la sociedad como productora de una cultura determinada por patrones de exclusión de lo "diferente". El eje central es que son reconocidos como sujetos de derechos.

La CDPD al pertenecer al ámbito normativo y ser considerada como un instrumento para la protección de derechos humanos de las personas en situación de discapacidad, lauda conceptos y nociones sobre su objeto. Visibiliza que el sistema de protección de los derechos de las personas en situación de discapacidad debe ser garantizado por los Estado Parte que la ratificaron y se comprometieron con las personas en situación de discapacidad. En este sentido, el proceso de elaboración y su posterior validación por diferentes representantes de los Estados miembros y organizaciones no gubernamentales, pertenecientes a la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 2006, estimuló a que no sólo se presentará una nueva concepción de discapacidad, sino que además sea introducida en la agenda de la política pública.

El objetivo fundamental de la CDPD es destacar la existencia de la temática de discapacidad, desde una perspectiva social, otorgando recursos normativos para que distintas legislaciones nacionales lo incorporen a sus códigos y leyes, vinculándolos entre sí y con la CDPD. También

para orientar de forma concreta a la política pública, por ejemplo, la creación de los sistemas de apoyos para la toma de decisiones.

Se destaca el rol protagónico que ocuparon las organizaciones no gubernamentales en el transcurso del proceso de elaboración de la CDPD, puesto que, “la articulación y la unidad de actuación alcanzada por las organizaciones, dio una gran fuerza política y moral al movimiento de personas con discapacidad.” (Palacios, 2008, p.256) A partir de la fuerza política y moral que obtienen los movimientos sociales se visualiza como a través de acciones concretas, se han deconstruido barreras interiorizadas en la sociedad, generando una transformación en los componentes que confluyen en la noción de discapacidad.

Evidenciando la situación de Uruguay con la CDPD, ésta fue ratificada en 2008, es decir, introducida en su cuerpo normativo en jerarquía de Ley N° 18418 Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Tiene el compromiso de amparar a través del sistema de protección los derechos de las personas en situación de discapacidad. Sin embargo, un aspecto a remarcar es que en 2010 se deroga la Ley N° 16095 (es una ley donde establece un sistema de protección integral, pero desde una órbita del Ministerio de Salud Pública) y se aprueba la Ley N° 18651 Protección Integral de Personas con Discapacidad.

La CDPD manifiesta que la noción de discapacidad se encuentra en constante transformación y “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2008) mientras que, la Ley N° 18651 Protección Integral de Personas con Discapacidad (2010) plantea

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

Paradójicamente, el concepto de la ley aprobada en 2010 (En año 2008 Uruguay ratificó a la CDPD), no cambia el objeto de la ley del 89, sino que lo mantiene, entendiendo a la discapacidad como un atributo individual.

En 2007 con la Ley 18.172 Rendición de Cuentas y Balances de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 2006, se plantea que el Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS en

adelante), no se encuentre en la órbita del Ministerio de Salud Pública, sino que, el Ministerio de Desarrollo Social lo incorpore en sus líneas de trabajo y le destine recursos. El objetivo principal del programa es brindar elementos y estrategias para que las personas en situación de discapacidad puedan progresar en sus proyectos de vida de forma libre y autónoma sin barreras y si existen que se apliquen los ajustes razonables para su tránsito.

Desde el 2010 la Comisión Nacional Honoraria de Discapacidad (CNHD) “ejerce la responsabilidad política en materia de discapacidad dentro de la estructura estatal.” (MSP, 2022, p.3). Se desarrolla a través de líneas de acción concretas el pasaje desde la órbita del MSP al MIDES, específicamente a la Secretaría Nacional de Discapacidad. No se centra en el saber médico, sino que se utilizan otros elementos contextuales y sociales que reconfiguran la vida cotidiana de los sujetos. Sin embargo, en 2020 cuando asume el actual gobierno de coalición realiza una reconfiguración en PRONADIS, desarticulándolo como tal y destina recursos para la creación de la Secretaría Nacional de Cuidados en la órbita de la Dirección Nacional de Discapacidad perteneciente al MIDES.

Se ha planteado un recorrido histórico sobre la concepción de discapacidad. En lo que refiere al marco normativo y la planificación de políticas públicas se visualizan elementos que permiten dar cuenta de una transformación en pos de una sociedad más equitativa e igualitaria, pero continúa evidenciándose insuficiencia de información en cómo desarrollar prácticas cotidianas que permitan el acceso de las personas en situación de discapacidad en los ámbitos sociales.

En Uruguay se evidencia la no existencia de datos actualizados sobre la discapacidad, sino que, los últimos obtenidos provienen del Censo 2011 de Poblaciones, Hogares y Vivienda del Uruguay realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) que introdujeron un módulo sobre el tema. Sin embargo, una referente familiar manifiesta que,

quedó muy disconforme la Comisión Nacional de Discapacidad y de lo que tiene que ver con discapacidad por cómo se pidió la información en el censo y como se planteó. (...) nosotros lo estamos pidiendo al censo es que se establezca y se pregunte a las personas con discapacidad y que diagnóstico tienen, (...) pero no hay nada que realmente los haya reunido a todos. (Entrevistada n° 2, 2022)

La forma en cómo se aplican y el contenido de las preguntas dentro del Módulo Discapacidad del Censo 2011 permiten visibilizar nuevamente barreras hacia las personas en situación de

discapacidad. Se continúa subrayando que la discapacidad se encuentra invisibilizada, por lo que, las preguntas son orientadas a identificar la

existencia de dificultades de tipo estructural en la dimensión abordada y, (...) el grado de dificultad (alguna dificultad, mucha dificultad o no puede hacerlo). (...) Además, aplicar las siete preguntas resultaba cansador, tanto para el censista como para el informante, siendo que algunas (como, por ejemplo, comunicación interpersonal) incluso generaban confusión y no provocan respuestas rápidas. (INE, 2011, p.17)

En este sentido, los movimientos sociales han sugerido líneas de trabajo para sensibilizar e informar sobre la discapacidad que permitieron incidir en algunos de los contenidos que se exponen en las políticas públicas dirigidas a las personas en situación de discapacidad. Pero se deben planificar en conjunto con las personas involucradas porque el lema que ha caracterizado al movimiento social es “Nada sobre nosotros sin nosotros”, planteado en la CDPD.

Por otra parte, los diferentes órganos que componen al Estado fomentan desde cada institución sus políticas públicas, los recursos son fragmentados y diversificados, ocasionado otro obstáculo para las personas.

Si bien existieron a lo largo de los años avances que permitieron proyectar una línea política en este tema. Continúan existiendo importantes dificultades que evidencian el escueto cumplimiento de los tratados internacionales mencionados con anterioridad.

¿Cómo se visualiza el Trastorno de Espectro Autista en Uruguay?

Como se plantea durante el proceso del documento monográfico, se manifiesta la multiplicidad de barreras que las personas en situación de discapacidad deben afrontar cotidianamente. Sin embargo, cuando se hace referencia al Trastorno del Espectro Autista, estas barreras son agudizadas, debido a la falta de información que se manifiesta en la sociedad sobre las características singulares que asume la subjetividad y el funcionamiento de las personas en

esta situación. En la presente sección se especifican algunos elementos que permitan continuar visibilizando al TEA para que se desarrollen prácticas inclusivas.

En primer lugar, prevalecen dos perspectivas principales para la consideración del TEA. Por una parte, una concepción clínica en donde se diagnostican ciertas conductas o actitudes que los sujetos manifiestan en los espacios. Para comprender esta postura clínica se utilizan los elementos que brinda la *“Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5™”* (2014) elaborada por la Asociación Americana de Psiquiatría, en la cual, plantea una reconfiguración en la clasificación del TEA. Tanto el autismo, como el síndrome de asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado se vinculan a una única concepción, se evidencian dentro del espectro (p.30).

Las dimensiones principalmente que se encuentran alteradas, hacen referencia a las habilidades sociales, interacción, comunicación, lenguaje y sensorial. Dentro de la diversidad de TEA, el grado y el desarrollo de las características varían entre los sujetos, por ejemplo, hay adolescentes que tienden a la reiteración o repetición de comportamientos, se les dificulta expresar ideas o sentimientos a través de la comunicación verbal, estas ideas o sentimientos son enunciadas desde las expresiones corporales o gestos. Pero estas formas de actuar no necesariamente se aplican a todas las personas que se encuentran dentro del mismo. El actuar de esta manera conlleva a que la sociedad con una interiorización de lo establecido por la normalidad determina que presentan comportamientos inesperados o inaceptables.

Se plantea como fundamental la realización de un diagnóstico temprano para trabajar en conjunto con las familias, brindando herramientas para fortalecer el desarrollo de sus potencialidades. En la primera infancia, los y las niñas son sometidas a largos procesos e intervenciones médicas para realizar dicho diagnóstico. “El Autismo se convierte en una sentencia de por vida, debido a su “invisibilidad”, al desconocimiento y al estigma que estas personas y sus familias acarrear.” (Machado, 2014, s.p) Generando en las familias sentimientos encontrados, en relación con el miedo, inseguridad, confusión, producto a la falta de información existente, además comienzan a experimentar barreras institucionales.

Por otra parte, posicionarse desde el paradigma social permite reconocer desde una perspectiva de derechos a las adolescencias y juventudes asociadas al TEA, tienen capacidad de decidir sobre la conformación de sus proyectos de vida. Sin embargo, se debe considerar su singularidad, pero sin posicionarse desde una idea de normalidad establecida. Por lo tanto, hay que organizar espacios en donde todos y todas puedan sentirse parte y no vivencien

situaciones de discriminación. Según Palacios (2008) “el modelo social se encuentra íntimamente relacionados con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspiran a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social.” (p.473)

En este sentido, el colectivo de familiares y personas asociadas al TEA han construido acciones en común para manifestar preocupación sobre la invisibilización de la temática, lo cual, dificulta la generación de políticas que aseguren condiciones de desarrollo pleno de las personas con estas características. El propósito principal del colectivo es reclamar garantías y protección de derechos a través de líneas de acción concretas que permitan transitar por las diferentes instituciones sin la existencia de impedimentos que obstaculicen los procesos.

Ejemplificando lo mencionado es la conformación de la Asociación de Familias de Personas con Autismo Unidas de la Costa - AFAUCO, quienes la integran son familias y amigos/as pertenecientes a Ciudad de la Costa. En 2011 comienzan a organizar encuentros por la necesidad de compartir e intercambiar sobre experiencias y saberes en relación al TEA.

La principal finalidad de la asociación es garantizar los derechos a las personas asociadas al TEA. En este sentido, el colectivo manifiesta que el TEA “Es un trastorno invisible, uno los ve y en su mayoría ninguno denota una discapacidad, porque físicamente no tienen problemas motrices y sus rasgos tampoco lo denotan. “no hay una preparación respecto al autismo” (Acosta, 2011, s.p) En la misma línea, el referente familiar entrevistado plantea que el TEA

es la discapacidad invisible, o sea, la mayoría de las personas [no cuentan con información sobre autismo] (...) te tratan como que sos el mal criado (...) ahí ellos se sienten que están rechazados. (Entrevistado n°1, 2022)

También una referente familiar entrevistada expresa que su hijo

tiene alguna reacción que la gente no entiende ... y que lo toma ... qué se yo ... como ... como ... mal comportamiento a propósito. (Entrevistada n°3, 2022)

Al no visibilizarse rasgos físicos en las adolescencias y juventudes asociadas clínicamente al TEA la sociedad vincula sus comportamientos o actitudes a connotaciones negativas como “malcriado”; “berrinchudo”; “mal comportamiento”, lo cual, se manifiestan situaciones de discriminación.

Otra dimensión por considerar que se refleja en algunas de las entrevistas, es la referida a la accesibilidad económica para emprender procesos de acompañamiento sostenibles en los procesos de inclusión. Las prestaciones dirigidas por parte del Estado para estos acompañamientos son escasas, a algunas familias se les otorga el monto de una ayuda extraordinaria, para que puedan concurrir a distintos centros privados en convenio con BPS.

Estos centros multidisciplinarios se encuentran ubicados en su mayoría en el Departamento de Montevideo. Sin embargo, algunos de estos, no tienen equipos técnicos que cuenten con información y formación sobre el TEA, por lo que, las familias cuando indagan por otros tratamientos, deben ser pagos de forma particular por las propias familias, impidiendo el acceso al mismo. Utilizando las palabras de Acosta (2011) “Un centro especializado en la atención de personas con autismo tiene una cuota de alrededor de 15.000 pesos mensuales.” (s.p) En concordancia con lo anterior, la referente familiar argumenta que,

no, yo nunca tuve ayuda de BPS, (...) mi hijo hacía cuatro o cinco psicoanálisis por semana, (...) le agregamos todo lo cognitivo conductual (...) [el tratamiento] salía casi 10.000 dólares. (Entrevistada n°2, 2022)

Por lo tanto, a partir de lo expuesto, se plantea generar alianzas colectivas y constituirse como movimiento de personas en situación de discapacidad para visibilizar la vulneración histórica de sus derechos e interpelar las formas de relacionamiento que provienen de esta idea instaurada de normalidad, para transitar por los mismos espacios sociales. En la actualidad el movimiento de personas en situación de discapacidad tiene relativa capacidad de presión. Visualizar la importancia del movimiento permite cuestionar ¿Desde dónde nos posicionamos para comprender la totalidad social? ¿Cómo nos relacionamos con las distintas corporalidades? Son interrogantes que habilitan a que los sujetos se interpielen sus comportamientos y formas de actuar para que se desarrollen espacios comunes donde todos los sujetos puedan transitar.

CAPÍTULO 2 Trayectorias educativas obstaculizadas: ¿Cómo se vinculan con el marco normativo?

Como no hay tiempo, hay normas. Como no hay tiempo de conversación, hay el establecimiento de las normas. Como no hay tiempo para conocer al otro -como lo expresan con asiduidad los maestros y maestras-, hay normas que se aplican sobre el otro.

(Carlos Skliar, 2009, p.17)

Para comenzar a desarrollar el presente capítulo, es necesario, realizar una contextualización sobre los principales elementos que se identifican en la relación educación-discapacidad y cómo influye en la vida cotidiana de las personas. Para ello, se especifica como se desarrolla la educación en Uruguay en la actualidad y los aportes que condujeron estas formas de comprenderla. Al entrelazar la educación con la noción de discapacidad se mencionan tanto las barreras como los facilitadores que se visualizan en el sistema educativo, lo cual, configuran los tránsitos de los sujetos.

En este sentido, identificar y evidenciar los facilitadores de accesibilidad, así como las barreras impuestas que permiten interpelar las prácticas pedagógicas que se reproducen en la cotidianidad de los centros educativos. Cuestionar estas formas instauradas de enseñanza-aprendizaje a través de la organización de intercambios de saberes con el desafío de que pueda manifestarse una transformación cultural, que permita acompañar desde una perspectiva inclusiva los procesos educativos de las adolescencias y juventudes asociadas al TEA.

Por lo que, se explicita el marco normativo que garantiza a través del sistema de protección los derechos de las personas en situación de discapacidad, destacando los aportes de la Ley N° 18.437 General de Educación promulgada en 2008 y la CDPD ratificada en Uruguay en 2010. La incorporación de la CDPD en Uruguay contribuye con la transición hacia una perspectiva inclusiva, es decir, desafía a interpelar las prácticas cotidianas de los y las profesionales para que las necesidades de las adolescencias y juventudes sean consideradas al momento de proyectar líneas de trabajo en el sistema educativo.

La realidad del sistema educativo en el Uruguay actual

En el sistema educativo uruguayo se han presentado avances en las formas de entender la noción de discapacidad, presentando los facilitadores de accesibilidad o ajustes razonables que se mencionan en la CDPD. Sin embargo, continúan prevaleciendo por diversas circunstancias como puede ser falta de información, formación y destinación de recursos económicos y humanos que las trayectorias educativas sean obstaculizadas.

La institución educativa se encuentra sesgada por los conceptos de integración e inclusión que configuran las realidades de las prácticas pedagógicas. A su vez estos conceptos dan cuenta de los modelos que prevalecen en la construcción de discapacidad; El modelo médico-rehabilitador presenta similitudes con el término de integración, mientras que, el modelo social con el concepto de inclusión.

Posicionándose desde el modelo social, para que las personas en situación de discapacidad puedan transitar por los distintos ámbitos sociales se deben gestionar los ajustes razonables. La Ley 18481 (2008) define a los mismos como, “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, (...) para garantizar el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;” (Art. 2)

Al aplicar los ajustes razonables permite que las adolescencias y juventudes asociadas al TEA puedan transitar por la institución educativa en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros y compañeras. En este sentido, para que se cumpla con lo mencionado en la CDPD sobre estos ajustes, el sistema educativo debe proyectar sus líneas de trabajo basados en el principio de igualdad y de justicia para que se acompañe en la democratización de la educación. Que se faciliten y garanticen las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, considerando las singularidades de los sujetos y realizando los ajustes razonables necesarios para la inclusión.

La educación uruguaya ha vivenciado transformaciones en lo que refiere a las relaciones educativas, que permiten planificar y desarrollar alternativas pedagógicas basadas en los ajustes razonables para que se adapte a las necesidades de los y las estudiantes y que puedan ser sujetos críticos y partícipes de sus propias trayectorias educativas.

Por lo tanto, una transformación por destacar sobre la institución educativa se remonta al comienzo del siglo XX con la consolidación del Estado de Bienestar, en donde se plantea como finalidad la integración social. El discurso pedagógico predominante, hace referencia a

la relación educativa como el encuentro, en una institución definida por el objetivo de dar curso a la transmisión de un legado cultural, de sujetos constituidos básicamente a partir de una desigualdad: unos poseían un saber del que los otros se encontraban ausentes. De hecho, la función de la relación educativa sería precisamente la de ir horadando esa desigualdad, permitiendo que los infantes, a través del acceso a ese patrón cultural, pudieran constituirse en ciudadanos, iguales a sus maestros e iguales entre sí, más allá de toda diferencia social, económica o política. Este discurso (...) ubicó en el imaginario social un principio fundamental: la educación es el principal medio que la sociedad moderna ha producido para generar igualdad entre los sujetos. (Martinis, 2015, p.106)

Es decir, el objetivo fundamental de la relación educativa es transmitir a través de una relación vertical entre docentes y estudiantes, ideas, comportamientos, formas de sentir y estar, valores de una cultura y sociedad determinada, sin considerar las singularidades que caracterizan y engloban a los sujetos. Lo que Freire (2002) denomina como la “concepción bancaria de la educación” (p.76)

En este contexto de innovación y de expansión, la escuela obtuvo un rol predominante, debido a su ideología y prácticas educativas que se enfocan en los fundamentos de la integración y fueron trasladadas hacia el medio rural y los sectores más vulnerables económicamente. Para Martinis (2015) “la escuela moderna se ubicó también como un ámbito privilegiado de disputa en el terreno de los procesos de democratización.” (p.106)

Sin embargo, a mediados del siglo XX en Uruguay, se evidencian signos de deterioro en el Estado de Bienestar, lo cual, repercute en el ámbito educativo y son cuestionadas los contenidos y las formas tradicionales en cómo se transmite la información, dado que, se visualiza la incorporación de la ideología predominante de un sector social hacia el resto de la población. Por lo tanto, el cuestionamiento conlleva a la discusión política en la relación educativa.

El debilitamiento del Estado de Bienestar repercute y deteriora lo que es considerado como educación ideal, se cuestionan las lógicas de enseñanza-aprendizaje. Esta relación educativa pertenece ideológica y culturalmente a un grupo social dominante.

El introducir la sospecha sobre estas formas instauradas, permite desafiar el *statu quo* de la clase dominante en búsqueda de la transformación educativa que abarque a la heterogeneidad de cada proceso. Por lo que, ante este debilitamiento de las lógicas de enseñanza-aprendizaje se propone como desafío realizar un giro de perspectiva en donde se proyecten alternativas pedagógicas enfocadas en la inclusión.

El marco normativo como garante de los derechos

La educación es un derecho inherente a todos los sujetos. Este se encuentra planteado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), divulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Manifiesta que todos los países miembros deben ser garantes de proteger los Derechos Humanos expresados en la Declaración. Por lo que, los Estados Parte deben ser los promotores y brindarles protección a estos.

Haciendo referencia al derecho de la educación es posible destacar que, en la actualidad, se manifiestan en el sistema educativo diferentes barreras para el acceso y la permanencia en el mismo. Es pertinente desarrollar que a través de la educación se deben brindar herramientas para fomentar la capacidad crítica, como seres pensantes y productores de sus propios proyectos de vida, transformando la estructura social, en la que se encuentran inmersas. Esta transformación apunta a la democratización de la educación, a través de la alfabetización que pretende ser “un acto de creación capaz en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación.” (Freire, 2004, p.98)

En este sentido, la finalidad es contribuir a la búsqueda de la reflexión en torno a las pautas culturales adquiridas y reproducidas. Es ampliar sus posibilidades de actuación para transformar la situación a la que se enfrentan. En palabras de Sartre (2000) “El campo de los posibles es así el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva. En ese campo

depende a su vez estrechamente de la realidad social e histórica” (p.87). Para garantizar que los sujetos tengan la oportunidad de ampliar su campo de los posibles, es necesario presentar el marco normativo en relación con el ámbito educativo que los respalda.

Todos los sujetos tienen el derecho a acceder y permanecer en el sistema educativo. Es importante que los y las referentes familiares tengan conocimiento de la legislatura vigente para que no vivencien situaciones de discriminación en el centro educativo. La Ley N° 18.437 General de Educación, plantea que,

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

El marco normativo permite a través del sistema de protección que efectivamente se produzca en el ámbito educativo una equiparación de oportunidades hacia los sujetos que se asocian clínicamente al TEA. Ante cualquier barrera institucional las familias tienen respaldo de la normativa jurídica para realizar la denuncia. Lo fundamental de la CDPD es que se debe reconocer la diversidad de realidades que transversalizan a los sujetos, respetando y considerando sus singularidades.

A su vez, también los centros educativos cuentan con el protocolo de actuación para efectivizar el cumplimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas. Este es un documento que tiene como finalidad ser guía para que se desarrollen prácticas inclusivas a partir del establecimiento de instrucciones y herramientas para garantizar la continuidad de los y las estudiantes en situación de discapacidad.

En 2017 a través del Decreto N° 672/017 se aprueba el “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”, lo cual, plantea que “La educación inclusiva se centra en la participación plena y efectiva, accesibilidad, asistencia y logros en el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos quienes, por diferentes razones, están en situación de exclusión o riesgo de marginalización;”(Comisión para la Continuidad Educativa y Socio - Profesional para la Discapacidad (CCESPD), 2017, s.p)

En 2022 se realiza una actualización del protocolo de actuación, siendo aprobado por el Decreto N° 350/022 el “Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad”. En este sentido, utilizando los aportes de Carolina Sanguinetti para La Diaria, argumenta que

el primer protocolo, en 2017, fue un “hito para la educación inclusiva” y “una referencia muy significativa para diferentes instituciones”, pero que “los avances normativos, la acumulación teórica y las experiencias de los colectivos de personas con discapacidad hicieron que tuviéramos que repensar este documento, en relación con los desafíos actuales que tiene la educación”. (La Diaria, 2022, 13 de diciembre)

El protocolo de actuación pretende ser un documento que brinde las herramientas y pautas necesarias para que las prácticas docentes se enfoquen desde una perspectiva inclusiva y se adapte a las necesidades de los y las estudiantes y no a la inversa.

Además, como destinación de recursos y herramientas, a los y las docentes se les deben facilitar para la planificación de sus prácticas pedagógicas, brindando respuestas ante planteamientos como flexibilización curricular, mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional, evitando así las distintas situaciones de exclusión que se pueden generar en el ámbito educativo por no poseer la información considerada. Desde cada rol o función contribuir al acompañamiento sostenible de las trayectorias educativas de las adolescencias y juventudes vinculadas TEA.

En las distintas entrevistas con los y las referentes familiares, manifiestan que los y las profesionales de la educación al momento de proyectar e implementar su metodología de trabajo, no se basan en los principios de la CDPD, generando como consecuencia que las trayectorias educativas sean obstaculizadas. La institución educativa no se encuentra preparada para atender a la diversidad, por lo cual, los sujetos involucrados y sus familias evidencian múltiples frustraciones y preocupaciones.

Por otro lado, las familias se encuentran en conocimiento del marco normativo vigente, pero expresan que cuando acceden a la institución educativa esta legislación no es aplicada y continúan desafiando las barreras impuestas. En palabras de una de las referentes familiares entrevistadas,

vos no le podés este ... prohibir a un estudiante, tenga la condición que tenga, que estudie en un liceo público (...) el tema es que no hay herramientas, ese es el problema.” (Entrevistada n° 3, 2022)

En otro relato también se muestran elementos sobre la no aplicación de la normativa vigente,

aplican [la normativa], ... pero sabes cual es el tema de que uno como padre, quedas atrapado, el miedo ... el miedo que se la agarren con él (...) que lo van a mandar a examen. (Entrevistada n°5, 2022)

Si bien el marco normativo debe aplicarse, los centros educativos no tienen información o sus recursos son insuficientes al momento de abordar una situación de discapacidad. Se enfrentan a problemáticas vinculadas al cómo trabajar, que recursos utilizar para que se adapte a las necesidades de los y las estudiantes en situación de discapacidad. Haciendo referencia a lo anterior mencionado, la referente familiar manifiesta que desde el Departamento Integral del Estudiante le plantean

están pisoteando todos los derechos de tu hijo y todos los tuyos. No te pueden tratar así, (...) yo, me sentía terriblemente culpable. Ellos me hacían sentir que yo y mi hijo, éramos culpable de andar molestando (Entrevistada n°2, 2022)

En las diversas situaciones los, las adolescentes y jóvenes deben transitar de un centro educativo a otro para que puedan insertarse. En muchas instancias, las familias deciden por que sus hijos e hijas concurren a centros educativos privados, dado que, la cantidad de inscriptos o inscriptas es menor que en el ámbito público y donde el equipo docente tiene más tiempo para dedicarse a situaciones singulares.

En este sentido, el desafío es interpelar al sistema educativo para que se manifieste una transformación en las formas de planificar y desarrollar las prácticas pedagógicas en alternativas que involucren a los y las estudiantes, es decir, que estas sean organizadas y discutidas desde una perspectiva inclusiva para que exista y se efectivice una “equiparación de oportunidades [y] conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos.” (Echeita & Ainscow, 2010, s.p)

El compromiso del Estado y el desafío del sistema educativo es que se garantice el derecho a una “educación de calidad, con equidad, relevancia y pertinencia para todos, como derecho inalienable, y durante toda la vida, en una sociedad de aprendizaje, tanto de saberes

organizados en disciplinas como de actitudes y modos de vida.” (MEC, 2008, p.2) En este sentido, el Estado asume este compromiso y a través de las políticas públicas y de la incorporación de los ajustes razonables en los diversos ámbitos sociales, logre visibilizar la transformación cultural centrada en una perspectiva inclusiva para que todos los sujetos transiten sus procesos sin barreras impuestas por la sociedad.

La inclusión educativa: un asunto en debate

En los últimos años, se han evidenciado un conjunto de transformaciones con relación a cómo se desempeñan las prácticas pedagógicas en los centros educativos y que consecuencias generan en las construcciones de las identidades de los sujetos. Estas lógicas institucionales de enseñanza-aprendizaje son interpeladas, se realiza cambios sobre éstas que supone el tránsito por un cambio de modelo, enfocado hacia la equidad e igualdad de oportunidades.

Posicionarse desde una perspectiva inclusiva permite reflexionar sobre las formas de nombrar establecidas, lo cual, encasilla o etiqueta a las diferentes corporalidades e identifica una dicotomía rígida sobre un “otro u otra” diferente al “nosotros, nosotras”. Estas formas instauradas contradicen los principios fundamentales de la inclusión. Martinis (2015) considera pertinente dimensionar “si las significaciones producidas habilitan la posibilidad de relaciones más igualitarias entre los sujetos o por el contrario reafirman las desigualdades existentes en función del lugar que ocupa cada uno en las relaciones de fuerza vigentes en una sociedad determinada.” (p.114) Al centrarse de una perspectiva inclusiva, las corporalidades son diversas, por lo que, todas aportan desde su lugar, sin la necesidad de ser encasilladas.

El sistema educativo al asumir el compromiso de cambio hacia un modelo inclusivo, en primer lugar debe reconocer que se manifiestan una diversidad de realidades y aprendizajes, lo cual, plantea como desafío a generar espacios de sensibilización y/o intercambios de saberes para cuestionar estas formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales. Donde, los y las estudiantes son sujetos pasivos que interiorizan los contenidos del curso sin reflexionar sobre lo que se les enseña. Los centros educativos incorporan a sus líneas de trabajo alternativo los ajustes pertinentes para que se adapte a las demandas de los y las estudiantes asociadas al TEA y no

que se presente una relación inversa. Bajo estas dinámicas alternativas se producen procesos inclusivos naturales.

Centrarse en la inclusión permite que los sujetos tengan la misma igualdad de oportunidades para el desarrollo y construcción de su propia identidad, en donde, las estructuras sociales se ajusten a las realidades de las personas. En este sentido, Míguez y Esperben (2014) aportan que

la estructura (...) debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva [a todos los sujetos, sin discriminación alguna]. En la inclusión está primera la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. (p.63)

Las diferencias entre la noción de integración e inclusión se visibilizan en el proceso de consolidación de la Escuelita Inclusiva PaTEAndo Mitos. Lo cual, fueron surgiendo diferentes perspectivas sobre cómo actuar y comportarse en la organización de las prácticas de fútbol, que permitieron abrir la discusión entre estas dos nociones. Utilizando el relato del referente familiar, se expone que

Yo solo quería que se divirtieran, (...) ellos querían que el nene corriera con una pelota, con la mano y saltar, pero digo, yo nunca lo hice una práctica de fútbol, yo los trato como a todos los niños iguales, o sea, no es que ... este es autista ... este no, entonces a este le hago una práctica especial para autista y a este no. No ... no, hace una práctica para todos iguales, entonces haces una práctica inclusiva donde si vos venís a jugar que no tenes autismo, te sentís cómodo (...) y el autista también se sienta cómodo. (Entrevistado n° 1, 2022)

Planificar desde una perspectiva inclusiva la organización colectiva y las metodologías a utilizar en cada instancia, conlleva a interpelar(se) las prácticas sociales para desafiar las barreras impuestas y lograr la igualdad y equiparación de oportunidades.

La inclusión educativa como reconocimiento de la diversidad de aprendizajes

En la estructura social se manifiesta el interés por focalizar sus metodologías pedagógicas hacia una inclusión educativa, para que, los sujetos accedan y permanezcan en los centros educativos sin tener que transitar en su proceso situaciones de exclusión. Para Martinis (2015) “Desnaturalizar toda desigualdad, sostener una transmisión basada en el reconocimiento del otro como sujeto y estar atentos a las relaciones de poder que circulan en toda relación educativa, pueden sentar las bases de una acción educativa más justa.” (p.137) En este sentido, implica reflexionar sobre las lógicas institucionales instauradas en sistema educativo a través de las relaciones de poder que se manifiesta y entreteje en la estructura para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Asumir el compromiso para que se transformen las formas de transmitir conocimiento, a partir de una relación horizontal entre docentes-estudiantes y viceversa. Esta relación horizontal permite que los y las estudiantes sean sujetos activos en la educación y contribuye a adquirir una postura reflexiva sobre las cuestiones que caracterizan a la totalidad social. El reflexionar sobre la educación instaurada permite adquirir, lo que Freire (2002) plantea como “el reconocimiento crítico de la *razón* de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más.” (p.44)

El propósito de incidir sobre la realidad es que se deconstruyan las lógicas institucionales que contextualizan a las formas de enseñanza-aprendizaje, la organización de las propuestas curriculares, la inculcación de contenidos propuestos que se reproducen para superar la situación imperante en la sociedad y que engloba a los sujetos. En este sentido, el superar esta situación para que tanto el equipo docente como de “estudiantes [puedan sentirse] cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.” (UNESCO, 2005, p.14)

Se considera pertinente explicitar la noción de institución, lo cual, hace referencia a “aquellos cuerpos normativos jurídicos-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social.” (Schvarstein, 2013, p.26) Son universales y pertenecen a un contexto social, cultural, histórico, económico determinado. En el sistema

educativo se definen y organizan los roles en función de una determinada estructura jerárquica legitimada, en donde, se manifiestan los diversos grados en función del lugar que se ocupa en el saber dominante.

Los saberes institucionales se entrelazan con las ideas propuestas por normalidad, lo que, encasilla a los sujetos entre “normales”- “anormales”; asociado a lo biológico o patológico “enfermos”-“sanos”, repercutiendo en las formas de ser, estar, sentir en la totalidad social. Esta lógica intervenida por el poder limita o amplía las posibilidades que las adolescencias y juventudes asociadas al TEA, superen su situación objetiva.

En este sentido, las formas en cómo se desarrollan las lógicas de enseñanza actual se enmarcan en un contexto histórico, social, político, económico, cultural en el que se reproduce de forma pasiva el conocimiento adquirido. La conexión existente entre docentes y estudiantes corresponde a que,

el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión. (Freire, 2002, pp.76-77)

En la institución educativa se establecen relaciones asimétricas y de poder entre docentes-estudiantes, con conocimientos y experiencias distintas producto de sus vivencias singulares. Por lo que, los y las docentes difunden a sus estudiantes una parte de la realidad social considerada como estática, enmarcada en un tiempo y con una cultura predominante. Mientras que, los y las estudiantes se apropian de la información sin cuestionamiento, es decir, sin que se efectivice una reflexión crítica sobre lo que se les enseña. Aquellos sujetos que no se adaptan a la propuesta curricular se ven obligados a desertar de esta institución. Lo mencionado, se visualiza en el relato del referente familiar, que, para realizar cualquier profesión en educación formal, es necesario, poseer conocimiento de un conjunto de

asignaturas que, en algunas situaciones, los y las estudiantes no se sienten afín por los contenidos y las formas en cómo se exponen. En sus palabras,

si vos quieres hacer un curso de repostería en la UTU tenes que saber las otras materias (...) [como por ejemplo, matemáticas, literatura, historia] , o sea, no le pongas historia porque a él no le interesa (...) están obligados a estudiar, esa parte de esa historia, (Entrevistado n°1, 2022)

En este sentido, la educación moldea a los sujetos hacia la inserción en el mundo del trabajo. Según Skliar (2019) la educación actual

se ha vuelto una profesión técnica, una estrategia derivada de cierta forma de hacer y entender burocráticamente la política, un aliado de la falsa idea del empleo, un modo de postergar el presente para sumarse a los discursos voraces y falaces del futuro -el futuro ciudadano, el futuro trabajador (...) e incluso, una figura ahora desprestigiada y confinada a un papel mediador entre las informaciones y los aprendizajes de los sujetos. (pp. 30-31)

Las personas en situación de discapacidad son quienes se encuentran expuestas cotidianamente a mayores vulneraciones y momentos de discriminación en el sistema educativo. Sin embargo, la movilización colectiva de personas en situación de discapacidad organizadas expresa que, es importante que la institución educativa pueda desconstruir los modos dominantes de enseñanza y aprendizaje, para ser reconfigurados desde una perspectiva inclusiva. Esta no se manifiesta en los diferentes ámbitos sociales de manera natural, sino que, se requiere transitar por un proceso recíproco de enseñanza y aprendizaje, en donde las condiciones se configuren en torno a los sujetos. En todo proceso, trabajar desde lo colectivo permite que las situaciones sean abordadas desde la interdisciplina y además en constante diálogo con la comunidad y las familias.

La inclusión educativa es posible a partir de un contexto de disposición de la institución, revisando las estrategias pedagógicas en donde se fundamente hacia los principios de igualdad y equidad de oportunidades para los y las estudiantes. Según Rebellato (1996)

[La] igualdad no equivale a uniformidad, sino a condiciones que fomenten el desarrollo de las diversidades. Nadie puede expresar su originalidad, autenticidad y diversidad, nadie puede participar dialógicamente en la toma de decisiones, en el marco de sociedades profundamente injustas, basadas en la dominación” (p. 3)

Si bien, se ha evidenciado transformaciones en la temática de discapacidad, en la sociedad se continúan manifestando algunos espacios pocos inclusivos. Pero a nivel educativo se intenta avanzar hacia una cultura donde responda a la diversidad los sujetos. Se encuentran organizando espacios de sensibilización donde el centro sea el intercambio de saberes y experiencias y no meramente una instancia de transmisión de conocimiento teórico, para construir una identidad fundada en la igualdad y equidad de oportunidades y no una identidad que se centre en la diferencia.

CAPÍTULO 3 Reconfigurando las lógicas de enseñanza tradicional

Aunque estamos mal hechos, no estamos terminados; y es la aventura de cambiar y de cambiarnos la que hace que valga la pena este parpadeo en la historia del universo, este fugaz calorcito entre dos hielos, que somos nosotros.
(Galeano, 1998, p.337)

El capítulo actual tiene como principal finalidad visibilizar cómo se desarrolla el proceso educativo de los, las adolescentes y jóvenes que son identificadas clínicamente al TEA en educación media básica. Se considera pertinente exponer los aspectos de las entrevistas realizadas, destacándose las múltiples barreras actitudinales y del entorno y facilitadores de accesibilidad, que los sujetos enfrentan en su cotidianidad al momento de transitar por el sistema educativo. El acceso y la permanencia a la educación no deben ser prohibidos por ningún centro educativo. Sin embargo, las dificultades y la realización de ajustes razonables configuran constantemente las trayectorias de los y las estudiantes.

Como facilitador a destacar es el rol de la Profesora Orientadora Pedagógica que permite ser un recurso dentro del sistema educativo donde articula, coordina y acompaña los procesos educativos de los y las estudiantes, centrándose en adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad.

Por las situaciones de exclusión que transitan las personas en situación de discapacidad es que surge una experiencia colectiva. A partir del deporte, crean una escuelita inclusiva denominada como “PaTEAndo Mitos” su principal finalidad que niños, niñas y adolescentes asociadas al TEA puedan jugar al fútbol, sin desafiar ninguna barrera, las metodologías y praxis se planifican tomando como eje fundamental las necesidades de los sujetos involucrados.

¿Cómo se vincula la temática de discapacidad en el sistema educativo?

Para conocer la articulación entre la temática de discapacidad en la educación, se plantea elementos que se visualizan de la entrevista realizada a la Profesora Orientadora Pedagógica (POP). Su rol en el sistema educativo es de coordinación de espacios, articulación de recursos o con otras instituciones u organizaciones sociales, territoriales y el acompañamiento en los procesos educativos de los y las estudiantes. En las palabras de la POP,

Acompañar a los estudiantes, ... también en ... por ejemplo en ayudarlos en la protección de las trayectorias, es una parte, pero, además, intentar vincular eso con ... los profesores, con el proyecto del centro y también ... con los otros centros educativos, o con ... las posibles redes que se puedan tender en el entorno en el barrio (...) entonces estas como en el medio de los profes, las familias, los estudiantes (Entrevistada n° 4, 2022)

El centro educativo donde trabaja esta profesora, es una referencia tanto territorial como barrial para las familias, dado que, las formas de trabajo y el enfoque que plantea el proyecto institucional se centra en una perspectiva inclusiva. Además, el centro teje redes con otras instituciones, con la comunidad y las familias. La propuesta institucional, si bien es determinada por el Consejo de Educación Secundaria y rige para el territorio nacional, al momento de su aplicación en las prácticas pedagógicas y en la cotidianidad del centro educativo, depende del compromiso que asuma los y las funcionarias que, en este centro, tienen una trayectoria recorrida, porque en términos generales, el equipo de funcionarios y funcionarias se mantiene año a año.

lo que colabora o no con la inclusión es la voluntad de la gente que está trabajando ... ta? (...) hay o no una apertura porque ... que pasa, a partir de la apertura de la dirección también facilitas o no la apertura a los profes (...) Que también los distintos lugares encontras gente más dispuesta, menos dispuesta pero claro ... si a vos te dicen, mira nosotros acá trabajamos así, (...) eso facilita ... mucho ... (Entrevistada n° 4, 2022)

Haciendo referencia a la apertura del centro educativo sobre focalizarse en la inclusión, en la entrevista se denota, la existencia de adolescentes asociados clínicamente a TEA y permiten que ingrese al aula con un acompañante terapéutico. Lo que menciona la entrevistada n° 4 (2022) que es “en realidad como que hay un espíritu de ... plantear la idea de bueno de todos los estudiantes tiene derecho a estudiar, es su derecho”.

Por lo tanto, en misma línea se observan otros elementos que se plantean como facilitadores que contribuyen con los y las adolescentes en situación de discapacidad, es decir, es cuando ingresan al centro educativo no se desvinculan, sino que, permanecen y transitan los diferentes años en el mismo centro. En algunas asignaturas se trabaja en dupla, lo cual, permite tener otro acompañamiento en el proceso educativo. Esto se presenta por la apertura institucional y las formas en cómo se desarrollan las praxis pedagógicas que permiten comprender las necesidades de los y las estudiantes.

Se evidencia que, para la realización de adecuaciones curriculares, es importante que el equipo docente tenga información sobre las dificultades y potencialidades sobre la situación del o la estudiante para evaluarlo o evaluarla. Sin embargo, no sucede lo anterior en todos los centros educativos, sino que, depende de cada centro la incorporación de la perspectiva inclusiva que contribuya a la transformación cultural.

Ante la falta de respuestas por parte del Estado o las dificultades que manifiesta al momento de la aplicación de la normativa para que se efectivice una igualdad de oportunidades, es que la sociedad civil se organiza. Desde el deporte, el equipo que trabaja en la Escuelita Inclusiva “PaTEAndo Mitos” tiene el compromiso de visibilizar y sensibilizar sobre el TEA. Dicha escuelita plantea el desafío de trabajar la temática de TEA desde una perspectiva inclusiva como forma de interpelar y desconstruir las diversas utopías e imaginaciones sociales que se manifiestan en torno al tema, para transitar sin barreras por los distintos ámbitos sociales.

Las barreras y facilitadores que se presentan en los procesos educativos

La noción de trayectorias educativas permite contextualizar las dificultades y los facilitadores de accesibilidad que transitan las adolescencias y juventudes asociadas al TEA en la educación, que no permiten que su proceso se desarrolle de forma lineal y con los aprendizajes propios del nivel en el que se encuentra cada sujeto, impidiendo la construcción de posibilidades para el desarrollo de sus proyectos de vida.

Para dar cuenta del concepto de trayectoria educativa se utilizan los aportes de Terigi (2014), quien las considera como “aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar.” (p.73), es decir, lo que se espera socialmente de los sujetos.

En el imaginario social se conforma una representación sobre los y las estudiantes, donde se relaciona con la cronología y el nivel educativo que se deberían cursar. Quienes no se encuentran dentro de las normas establecidas y sus trayectorias no se manifiestan de forma lineal, se estima que su proceso educativo altera al funcionamiento estándar del sistema y al saber docente. Por lo que, en muchas situaciones al no sentirse parte de sus propias trayectorias, los sujetos se ven forzados a desertar del sistema. “Los desarrollos didácticos con que cuenta el sistema escolar se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, se basan en el supuesto de la biografía escolar estándar.” (Terigi, 2014, p.82). El objetivo es que no se desvinculen sin finalizar los cursos o deban volver a cursar las asignaturas. Estas características se encuentran conformadas a partir de un conjunto de reglas, determinadas por la concepción de normalidad.

Según Sartre (2000) “el individuo está condicionado por el medio social y se vuelve hacia él para condicionarlo; eso es -y no otra cosa- lo que hace su realidad.” (p.63) El sujeto al encontrarse constantemente en una relación recíproca entre interiorización-exteriorización de los aspectos culturales hegemónicos, conlleva a la conformación de ciertas formas de actuar que se expanden por las estructuras sociales y conforman las identidades de estos. En este sentido, los y las estudiantes asociadas clínicamente al TEA, no son identificadas con el potencial de actitudes y modalidades de comportamiento como lo socialmente esperado establecido por la normalidad hegemónica.

Para explicitar las barreras que transitan las adolescencias y juventudes con diagnóstico de TEA en la educación es fundamental plantear su distinción entre factores actitudinales y del entorno. Según Figueroa & Zúñiga (2020) las actitudinales, pueden considerarse como “actitudes y comportamientos negativos de algunas personas sin discapacidad, hacia las personas con alguna discapacidad específica.” (p.11) Estas formas de actuar generan situaciones de exclusión y discriminación. Mientras que, las limitaciones a nivel del entorno se representan con “normas, costumbres e ideologías subyacentes que se realizan en las organizaciones e instituciones, que están basados en juicios de “normalidad” y se sustentan en jerarquías de poder.” (Figueroa & Zúñiga, 2020, p.11)

Lo mencionado anteriormente se visualiza en las entrevistas realizadas que en la actualidad continúan evidenciando en el sistema educativo y que dificulta los procesos de los y las estudiantes. Una barrera es la ausencia de información en relación con la temática y cómo abordar las distintas situaciones. Éstas no comienzan a manifestarse en educación media básica, sino que, desde que inician su etapa preescolar se presentan y transitan por todos los niveles educativos. Ejemplificando con el relato de la referente familiar,

la escuela pública no ... no funciona, eh ... salita de cuatro ... fue horrible, porque la maestra no tenía ninguna formación y ... era una señora grande, una maestra ya mayor y ... no, no podía con esa situación, no era que ... el niño no era conflictivo, no tenía problemas de... crisis (...) más que nada era un niño que no hablaba que no socializaba, entonces él no quería estar en la clase, (...) no entraba, se sentía como perdido ahí (...) bueno la mujer se ve que no podía con esa situación entonces lo dejaba afuera. (Entrevistada n° 3, 2022)

En la situación relatada, la maestra no cuenta con formación sobre TEA y trasciende del conocimiento sobre qué herramientas y recursos pedagógicos utilizar para que el niño pueda sentirse parte del grupo de estudiantes. Esta ausencia se evidencia a nivel institucional y también por parte de las personas adultas que comparten la cotidianidad del centro educativo (docentes y no docentes). La institución educativa no considera la heterogeneidad de realidades y de aprendizajes.

Otra de las barreras institucionales que se clarifican en el proceso de los y las estudiantes, es con relación a las adecuaciones curriculares. Estas son una “herramienta fundamental a la hora de pensar y gestionar la enseñanza ya que implica la toma de decisiones para adecuar la respuesta educativa a las potencialidades del estudiante y así garantizarle el acceso al

currículo y a la enseñanza.”(Garibaldi-Verdier, 2017, p.7) En los relatos de los y las referentes familiares se enfatiza que al momento de comenzar el año educativo se plantean garantías sobre la realización de las adecuaciones, pero a medida que transcurre el año lectivo estas no se cumplen, además son relacionadas con la noción de tolerancia. En esta línea una referente familiar, expresa que ella debe concurrir al centro educativo e intercambiar con el equipo docente sobre el proceso de evaluación. Su hijo,

necesita su adecuación curricular, (...) a veces te dicen no, nosotros tenemos tolerancia, pero la idea no es la tolerancia (...) le damos más tiempo para que copie ... no es más tiempo para que copie, es buscar la adecuación. (Entrevistada n°5, 2022)

Utilizar las adecuaciones curriculares, permite reflejar que, en la actualidad el sistema educativo continúa obstaculizando los procesos al momento de encontrarse frente a una asignatura.

Sin embargo, un elemento a destacar es que la institución educativa se encuentra transitando por un conjunto de cambios buscando constantemente estrategias metodológicas alternativas que se enfoquen desde una perspectiva inclusiva. Se realiza un pasaje desde las Adecuaciones Curriculares al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA en adelante). El principal objetivo es que,

todos los estudiantes puedan aprender, desde sus potencialidades, no desde sus limitaciones (...) todas esas cosas a veces te quedan en papel (...) hacer un diseño de tu clase, o de lo que vos planifiques pensando en todos los estudiantes.” (Entrevistada n° 4, 2022)

No todos los centros educativos planifican sus líneas de trabajo o sus estrategias pedagógicas centradas en la inclusión, sino que, en algunos se utiliza la concepción de integración en estrecha relación con inclusión. En los relatos de los y las familiares se denota, que aún predomina en las lógicas de enseñanza tradicionales la aplicación de alternativas pedagógicas y generan como consecuencia que las adecuaciones curriculares no sean utilizadas según fueron planificadas.

Por otro lado, se manifiesta como barrera del entorno la concurrencia al aula del adolescente o joven con diagnóstico de TEA acompañado por un o una asistente personal como una condición para que pueda concurrir a las diferentes asignaturas. Existen ciertas rigideces o perspectivas contrapuestas en los equipos docentes sobre el TEA. Estas diversas posturas que

se manifiestan se deben a la formación de cada profesional y la disposición para cuestionar(se) las formas de trabajo.

La superpoblación en las aulas es otra barrera para los, las adolescentes y jóvenes que se encuentran asociadas al TEA, puesto que, un grupo numeroso de estudiantes, tiempos y recursos humanos escasos genera como consecuencia que, los y las docentes, no logren acompañar y sostener los procesos educativos. Algunos centros educativos no tienen capital humano suficiente, por lo que, no se pueden conformar equipos multidisciplinarios. Otros centros solo hay un o una psicóloga o trabajadora social, lo que dificulta que cada docente pueda centrarse en las particularidades de cada estudiante para potenciar sus fortalezas.

También se manifiesta que el Estado no se encuentra comprometido con la transformación hacia una inclusión educativa porque no destina recursos y herramientas para la formación docente, lo cual, impide que no tengan conocimiento en cómo abordar la heterogeneidad de las realidades y genera momentos de incertidumbre o miedo. En palabras de la POP los equipos docentes manifiestan que, ante lo desconocido,

la primera respuesta es yo no puedo, yo no sé, a mí no me dieron clase para esto en el IPA. (...) es una respuesta de miedo a lo que yo desconozco ... ta. Este, pero después bueno, cuando vos le vas dando las herramientas, les vas dando el apoyo, vas viendo ... trabajas con otro ... eh ... las coordinaciones por nivel, por ejemplo, ayudan mucho. (Entrevistada, n°4, 2022)

También lo anterior, se vincula con lo que plantea el referente familiar sobre el sistema educativo que le exige al equipo docente una forma de enseñar que debe regirse por un tiempo y un espacio determinado, por lo que, dicho sistema educativo no se encuentra preparado para atender a las distintas situaciones que puedan manifestarse. En sus términos,

Tampoco tienen tiempo, porque a vos te exigen un programa en tanto tiempo y si yo te pongo a mi hijo autista que le explique de otra manera, (...) tampoco te estiro el programa que vos quieres (...) capas que no cumplís la meta y te perjudica a vos ... si a vos como profesor no te dan las herramientas, tampoco vas a hacer maravillas. (entrevistado, n° 1, 2022)

Por lo tanto, quienes quieran acceder a formación en la temática de discapacidad y a la inclusión educativa deben realizar con sus propios recursos económicos cursos o instancias de sensibilización en centros privados. Depende del compromiso y la responsabilidad de los y las

docentes en organizar sus prácticas pedagógicas enfocadas en una perspectiva de derechos humanos e inclusión. A su vez, que la institución educativa pueda desconstruir su perspectiva de cómo trabajar con los y las estudiantes enfocándose también como el equipo docente hacia la inclusión. Por lo que, todo el sistema educativo debe asumir como compromiso la transformación cultural en donde, todos los sujetos se sientan parte de sus procesos.

La experiencia colectiva como respuesta a la ausencia del Estado

A partir de la experiencia colectiva demuestra la organización para que niños, niñas y adolescentes asociadas a TEA puedan practicar deporte sin vivenciar situaciones de discriminación. En este sentido, se conforma en 2018 una Escuelita Inclusiva “PaTEAndo Mitos”, su principal finalidad es que los sujetos puedan habitar(se) sin tener que vivenciar situaciones de exclusión y además visibilizar la temática de TEA. Para la planificación de las prácticas de fútbol y las competencias el equipo técnico utiliza metodologías alternativas focalizadas en una perspectiva inclusiva. Por lo cual, se contextualiza el surgimiento de la organización social y se destacan los principales elementos que permiten visibilizar estas estrategias metodológicas.

Desde su propio nombre “PaTEAndo Mitos” se refleja el posicionamiento de la organización, se pretende desde la experiencia desconstruir miedos o prejuicios impuestos en la sociedad sobre el TEA. Con lo anterior mencionado es que se sitúa el origen de la experiencia colectiva en 2018 y su principal finalidad es que niños, niñas y adolescentes puedan practicar deporte, pero utilizando herramientas y técnicas fundamentadas desde la inclusión donde se adapte a las necesidades de los sujetos.

Según el referente familiar, las formas en cómo se implementa las distintas líneas de trabajo es a partir de una relación horizontal y recíproca en los diferentes espacios cotidianos con los, las niñas y adolescentes que concurren a las prácticas y el juego,

todo lo que me enseñaron, yo lo aprendí con ellos. (...) lo mejor es que el niño te enseñe cómo quiere aprender. (...) ellos se sienten cómodos. (Entrevistado n°1, 2022)

Es así, como se encuentran en un proceso de rediseño constante de técnicas y alternativas para que las prácticas sean adaptadas a las necesidades de los y las niñas y adolescentes.

Un aspecto por destacar que, desde su origen hasta la actualidad, el proyecto “PaTEAndo Mitos” ha trascendido no solo a nivel territorial, sino permite que, en las instancias de prácticas y juego otras familias puedan participar e incorporarse al proyecto para desconstruir mitos interiorizados y reproducidos sobre el TEA. En 2018 cuando comenzaron a practicar eran tres niños y en la actualidad a los diferentes espacios concurren más de sesenta niños, niñas y adolescentes.

La perspectiva de las familias sobre la organización social es positiva porque no solo acompañan a sus hijos e hijas a practicar, sino que también a través de redes sociales, existen dos grupos de WhatsApp, que sirven como un espacio de contención en donde se entretienen e intercambian sobre diferentes aspectos, preocupaciones, incertidumbres que deben desafiar en los diversos ámbitos sociales, así como alegrías que le suceden en sus cotidianidades. En la entrevista se menciona, que en los grupos de WhatsApp hay muchas familias involucradas que no necesariamente sus hijos e hijas se encuentran asistiendo a las prácticas de fútbol, sino que, se vinculan con el proyecto, pero desde otro lugar, colaborando para la permanencia de este.

Se planifican en conjunto con las familias diferentes actividades que trasciende el jugar un partido de fútbol. En abril se organizan espacios para concientizar sobre el TEA, en el mes de las niñas y cuando finaliza el año lectivo se le entregan a niños, niñas y adolescentes medallas de participación. El referente familiar durante el desarrollo de la entrevista plantea la anécdota de la participación en el “Primer Encuentro Nacional de Escuelitas Inclusivas” en el Departamento de Salto. Dicho encuentro implicó una organización previa y articulación de recursos además del acompañamiento familiar para que se pudiera desarrollar la actividad. Dicha actividad permitió a las familias afrontar sus propios miedos incorporados.

yo vine con muchos miedos porque como el mundo te discrimina, y acá, sin embargo, las madres enseguida me apoyaron y quedate tranquila, a cualquiera le puede pasar, porque al mío le pasa, y me sentí contenida. (Entrevistado, n°1, 2022)

En el fragmento se evidencia como la escolita además de ser un espacio inclusivo donde practican deporte, brinda la posibilidad de generar un sentido de pertenencia tanto de la grupalidad, como a las singularidades. Las familias constituyen un espacio de acompañamiento y contención, que permite trascender los mitos y prejuicios interiorizados y reproducidos en la sociedad para contribuir a la transformación cultural, en donde, todos los sujetos puedan participar de los mismos espacios sin vivenciar situaciones de exclusión social.

Como reflexión, la experiencia de la organización social permite visibilizar y sensibilizar sobre el TEA y además proyectan sus líneas de acción basadas en el principio de la inclusión. Planifican sus líneas de trabajo a través de las cuestiones que plantean los y las niñas, así como también adolescentes y jóvenes asociados al TEA. Lo que manifiesta el referente familiar, es que quienes participan del proyecto fomentando desde una connotación positiva la continuidad en el mismo.

CONSIDERACIONES FINALES

Nuestros cuerpos-mentes se caen, cambian, se deslizan por el espacio y el tiempo y nunca permanecen estáticos.
(Eli Clare, 2020, p.204)

En este apartado, se describen los principales elementos que fueron evidenciados durante el proceso del documento monográfico y dan cuenta de las barreras, así como de facilitadores que se desarrollan en las trayectorias educativas de las adolescencias y juventudes con diagnóstico de TEA. Si bien, en la sociedad se visibiliza una transformación en la concepción de discapacidad, aún se debe continuar problematizando las formas de actuar del sistema educativo para que se produzca una transformación en donde se dirija hacia una perspectiva inclusiva.

Por lo tanto, es necesario destacar en primer lugar que, la inclusión educativa es planteada durante el proceso monográfico como una perspectiva teórica, puesto que, es una herramienta de orientación para la proyección de metodologías pedagógicas alternativas que permita la igualdad y equidad de oportunidades para el efectivo ejercicio del derecho a la educación.

En este sentido, en las entrevistas a referentes familiares de adolescentes y jóvenes asociados al TEA evidencian que las trayectorias educativas de sus hijos e hijas son obstaculizadas porque aún no se presenta como un tema de interés en la agenda pública y el Estado no brinda herramientas o garantías suficientes para el ejercicio del derecho pleno a la educación. Se menciona que existe un progreso en las formas de entender la discapacidad, sin embargo, las personas vivencian en los distintos ámbitos sociales situaciones de exclusión producto de que la sociedad reproduce una idea de normalidad establecida y aceptada.

Haciendo referencia al sistema educativo, existe un desconocimiento de técnicas alternativas para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. El equipo docente no tiene formación de cómo abordar y acompañar los procesos educativos de los y las estudiantes, respetando sus singularidades en las formas de aprendizaje. Cada profesional incorpora conocimiento y herramientas sobre la temática de discapacidad por su propio interés y deben realizar cursos o talleres de sensibilización en centros privados. No existe una oferta educativa pública que respalde al equipo docente, se limita al desarrollo de la malla curricular a partir de las asignaturas específicas y generales. Como consecuencia del desconocimiento o la formación es que a los y las docentes se han presentado momentos de ambigüedades en las formas de ejercer su práctica educativa, lo cual, provoca en las familias incertidumbres sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas.

De los relatos producidos en las entrevistas, se constata que tanto de la postura docente como de las familias la cuestión de la formación y la falta de recursos que se destina para abordar la temática de discapacidad impacta en las líneas de trabajo y en las formas de relacionarse con las personas en situación de discapacidad. Por lo que, es necesario que el Estado sea garante de la formación en inclusión para el equipo de funcionarios que conviven en el centro educativo. El brindar información para abordar las diversas situaciones y de esta forma, que se problematicen las lógicas tradicionales de enseñanza-aprendizaje para que sea considerado el sujeto en su singularidad.

Con relación a la existencia de protocolos de actuación para que las adolescencias y juventudes asociadas al TEA puedan acceder y permanecer en el sistema educativo se

visibilizó que los centros educativos tienen información sobre el marco normativo vigente, pero dicho marco no garantiza una óptima aplicación. Depende de cada servicio que se planifiquen sus líneas de trabajo desde una perspectiva inclusiva. A partir de lo mencionado, surgen las siguientes interrogantes: ¿Se considera que se desarrolla un acceso y permanencia de calidad hacia los y las estudiantes si el protocolo de actuación depende de las líneas de trabajo de cada centro educativo?, ¿Se brindan las garantías necesarias para que los y las adolescentes no deserten del sistema educativo? Estas cuestiones permiten continuar intercambiando y sensibilizando sobre la perspectiva de discapacidad en relación con la institución educativa.

Por otro lado, un aspecto considerado como facilitador de accesibilidad es las formas de comprender y atender la diversidad de situaciones de adolescentes y jóvenes asociados al TEA, algunos centros educativos proyectan sus líneas de actuación centrados en una perspectiva inclusiva. Por ejemplo, la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje, en donde, se realiza una transformación hacia la inclusión. Los sujetos no deben “adaptarse” o “ajustarse” a la malla curricular, sino que, dicho diseño permite adecuarse a las necesidades de los y las estudiantes mediante los diferentes recursos alternativos que ofrece el sistema educativo.

Otra de las acciones que se plantean desde el proyecto institucional del centro educativo y que favorecen las trayectorias de los y las estudiantes, es el organizar actividades en duplas docentes para realizar un proceso sostenible de acompañamiento y fortalecimiento de las situaciones singulares.

El logro en el acceso y la permanencia en el sistema educativo son a través de la empatía del equipo profesional que se realice con las familias. Puesto que, al no establecerse desde políticas públicas instancias de concientización o unificación de las formas de actuar respaldadas en la normativa nacional vigente, genera como consecuencia que, el acceso dependa del profesional y en las familias ambigüedades y frustraciones.

Sin embargo, es oportuno destacar, que el sistema educativo ha comenzado a evidenciar elementos que dan cuenta de la perspectiva inclusiva pero aún se debe comprometer a reconfigurar los espacios para sensibilizar y generar instancias de diálogos sobre el Trastorno de Espectro Autista, para proteger los derechos históricamente vulnerados.

Por lo tanto, como desafío se debe asumir el compromiso de que las adolescencias y juventudes asociadas al TEA puedan permanecer y transitar por el sistema educativo sin tener

que vivenciar situaciones de discriminación. Además, los actores implicados en el ámbito educativo deben brindar herramientas para proyectar metodologías pedagógicas alternativas que abarquen a la diversidad y que los sujetos puedan desarrollar su capacidad crítica sobre las diversas situaciones que se enfrentan para que sean parte de su proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acosta, I. (2011, 18 de octubre). *No se ve, pero está*. La Diaria. <https://ladiaria.com.uy/articulo/2011/10/no-se-ve-pero-esta/>

Asociación Americana de Psiquiatría (2014) *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5™*. Asociación Americana de Psiquiatría. [dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf \(eafit.edu.co\)](https://www.eafit.edu.co/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf)

CCESPD (2017). Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos. Gub.uy. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/protocolo-de-inclusion.pdf>

CCESPD (2022). Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad. Gub.uy. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Protocolo_EdInclusivaDiscapacidad_2022.pdf

Clare, E. (2020) *Una brillante imperfección*. Continta Me Tienes.

Echeita, G. & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/EducacionInclusivaDerecho.pdf>

El MEC presentó un protocolo de actuación para que los centros educativos sean inclusivos (2022, 13 de diciembre). La diaria. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/12/el-mec-presento-un-protocolo-de-actuacion-para-que-los-centros-educativos-sean-inclusivos/>

Durión L, Iturbide B, Matonte J, Rodríguez K, Tabo S, Umpierrez N. (2020). *Realidad de la educación en Montevideo para los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista: ¿Inclusión o exclusión?* [Proyecto de investigación]. Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República.

- Figuroa Escudero, E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 6-15
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004) *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1998) *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- Garibaldi, G. & Verdier, G. (2017). *Guía de adecuaciones curriculares*. DIE – CES. <https://docplayer.es/141677268-Departamento-integral-del-estudiante-guia-de-adecuaciones-curriculares.html>
- INE (2004). *Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad*. Informe final. <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/encuesta-nacional-personas-discapacidad-2004-1>
- INE (2011). *Consideraciones metodológicas y conceptuales sobre los cuestionarios de Población, Hogares y Viviendas de los Censos 2011*. <https://www.ine.gub.uy/Anda5/index.php/catalog/243/related-materials>
- Machado, R. (2014). *Día Mundial de la Concientización sobre Autismo*. Red USI. [Día Mundial de la Concientización sobre el Autismo - Red USI](#)
- MEC (2008). *Proyecto de Ley General de Educación*. Red USI. http://archivo.presidencia.gub.uy/web/noticias/2008/05/Proyecto_de_ley_general_educacion.pdf
- Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Revista Espacios en Blanco*. Nº 25, 105-126.
- Míguez, M. N., & Esperben, S. (2014). Educación media y discapacidad en Uruguay: discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión? *Revista Inclusiones*, 1(3), 56-83.
- Moscoso, M. (2009). La ¿normalidad? y sus territorios liberados. *Debate: La consideración moral de los animales no humanos*. Nº 1, 57-70.

MSP (2022). *Objetivos Sanitarios Nacionales 2030*. MSP. https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/2022/06/OSN_2030_borrador_Consulta%20publica.pdf

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

Rebellato, J. (1996) *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. CFEI

Rosato, A y Angelino, M.A (2009) Introducción. Rosato, A y Angelino, M. A. (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Noveduc.

Sartre, J.P. (2000). *Crítica de la Razón Dialéctica*. Losada.

Schvarstein, L. (2013). *Psicología Social de las Organizaciones*. Paidós. <https://catedraoi2.files.wordpress.com/2013/04/schvarstein-leonardo-psicologc3ada-social-de-las-organizaciones.pdf>

Skliar, C (2009) Prólogo. Rosato, A y Angelino, M. A. (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Noveduc.

Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc.

Terigi F. (2014) Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi A., Blanco R., Hernández L., Coor. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización para los estados Iberoamericanos. Edic Metas. Educativas. 71 – 87

UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All: UNESCO. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

UNESCO (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. UNESCO. Capacitación Profesional, 15. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Uruguay. (1989 noviembre 20) Ley 16095 de 1989. Ministerio de Salud Pública. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/16095-1989>

Uruguay. (2004, septiembre 07). Ley 17.823 de 2004. Código de la Niñez y Adolescencia. <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

Uruguay. (2007 agosto 31) Ley 18.172. Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18172-2007>

Uruguay. (2008 noviembre 20) Ley 18481. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [Ley \(impo.com.uy\)](http://impo.com.uy)

Uruguay. (2008, diciembre 12). Ley 18.437 de 2008. Ley General de Educación. [Ley N° 18437 \(impo.com.uy\)](http://impo.com.uy)

Uruguay. (2010 febrero 19). Ley 18651. Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad. [Ley N° 18651 \(impo.com.uy\)](http://impo.com.uy)