



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Monografía Licenciatura en Trabajo Social

**El camino tendiente hacia una educación inclusiva en
Uruguay: ¿Falacia o realidad?**

Camila Durán

Tutora: Fernanda Gutierrez.

2025

“Yo habito la casa de la posibilidad. Ella tiene más puertas y ventanas que la casa de la razón”.

Emily Dickinson.

Índice

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Introducción.....	5
CAPÍTULO I: ACERCAMIENTO A LA CONCEPCIÓN DE DISCAPACIDAD.....	7
1.1 La construcción medicalizada de la discapacidad.....	7
1.2 El surgimiento de un nuevo modo de comprender a la discapacidad.....	10
CAPÍTULO II: TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO DESDE UN PUNTO DE VISTA HISTÓRICO.....	14
2.1 La educación antes de la implementación de la Reforma Vareliana.....	14
2.2 El Proyecto Educativo Moderno.....	16
2.3 La construcción médica de la cultura física en las escuelas del Uruguay moderno.....	17
2.4 La instauración de la Educación Especial.....	20
2.5 Contextualizando las políticas educativas uruguayas contemporáneas.....	21
2.6 Revelando el marco normativo internacional y nacional de las políticas educativas, y las modificaciones producidas al respecto en Uruguay.....	24
2.7 Los principios del nuevo Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad.....	29
CAPÍTULO III: EL CAMINO TENDIENTE HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	31
3.1 Analizando las Políticas Educativas Uruguayas desde la visión del Modelo Médico Rehabilitador de la discapacidad.....	31
3.2 El modelo social de la discapacidad como estrategia para lograr una educación inclusiva.....	33
3.3 Apostando a promover una nueva mirada sobre la inclusión.....	38
Reflexiones finales.....	43
Referencias bibliográficas.....	47

Agradecimientos

A mi madre, quien ayudó a curar mis alas e incluso cuando pensé que no iban a sanar, me incentivó a volar.

A mi padre, por ser refugio y mi lugar más seguro.

A mis mejores amigas, Lu y Vivi, por el simple y no tan simple hecho de estar siempre presentes celebrando mis logros.

A mis compañeras y amigas de facultad, Analía y Belén, quienes hicieron el proceso más hermoso y porque sin ellas no hubiera sido posible.

Resumen

El presente documento se desarrolla con la intención hacer visible la elaboración del marco normativo uruguayo pensado en pro de alcanzar una educación inclusiva en todo el territorio. En este sentido, se realiza un recorrido histórico partiendo desde antes de la aplicación de la reforma vareliana hasta la actualidad, pretendiendo construir un análisis que refleje la forma en la cual era pensada la educación partiendo desde ese momento y cuáles fueron los cambios más trascendentales en la misma, dando cuenta de cómo ello refleja dos modos diferentes de comprender la discapacidad.

Para lograr dicho cometido, el trabajo se centra en la implementación de la técnica de revisión bibliográfica y análisis documental, los cuales se encuentran divididos en tres apartados trascendentales que recopilan material teórico sobre las tres concepciones centrales que transversalizan la investigación; la discapacidad, la educación y las políticas inclusivas.

Al mismo tiempo, la investigación se centra en comprender de qué forma influyen los modelos médico y social a la hora de pensar la discapacidad, dejando en evidencia dos formas opuestas de pensarla y abordarla, las cuales se ven reflejadas en el ámbito educativo al momento de pensar en la inclusión. En esta línea, se pretende visibilizar cómo estos antagonismos se presentan en la educación uruguaya, reconociendo el hecho de que se han producido ciertos cambios con la intención de brindar una educación más inclusiva para aquellas personas que se encuentran en situación de discapacidad.

Palabras clave: discapacidad, políticas educativas, educación inclusiva.

Introducción

La presente investigación corresponde a la Monografía final de grado, la cual es considerada requisito para el egreso de la Licenciatura en Trabajo Social del Departamento en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

La temática a abordar parte de la indagación acerca de la construcción de las políticas educativas orientadas a personas en situación de discapacidad generadas en el territorio uruguayo. En este sentido, se pretende comprender a las mismas teniendo en consideración su historicidad y cómo ello refleja dos modos diferentes de comprender la discapacidad partiendo desde el modelo médico y el social.

El objeto de estudio seleccionado parte del interés en conocer en mayor profundidad la evolución y/o los cambios que se han producido en el marco normativo de Uruguay con respecto a las políticas educativas partiendo desde la instauración de la reforma vareliana hasta la actualidad. En esta misma línea, el haber realizado la elección de adentrarse en el tema educativo y las implicancias que este proceso significa para niñas y niños en situación de discapacidad surge del tránsito de prácticas pre profesionales en la Institución Casa de Gardel, encuadrado por el Proyecto Integral “Cuidado humano, derechos e inclusión social”.

En este sentido, la justificación del motivo por el cual se considera relevante indagar en dicha temática para las ciencias sociales radica en dar a conocer y posteriormente problematizar la existencia de las líneas de pensamiento que se adoptan en diferentes momentos reflejando dos modos diferentes de comprender a la discapacidad que se ven plasmados en la creación e instauración de las políticas educativas inclusivas uruguayas.

El problema central sobre el que se centra el trabajo remite en adentrarse en profundidad en las lógicas de enseñanza y aprendizaje que se han desenvuelto históricamente, y las cuales persiguen ideales instaurados por los modelos hegemónicos preponderantes de cada época. La investigación pretende abordar cómo ello desencadena en construcciones del imaginario social con respecto a las personas que se encuentran en situación de discapacidad y cómo para formar parte del sistema deben adaptarse a los estándares educativos establecidos.

En esta línea, se entiende que la atención a la diversidad en el ámbito educativo continúa siendo un reto, especialmente cuando se trata de garantizar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. A pesar de los avances normativos y discursivos en favor de la inclusión, las prácticas educativas continúan reproduciendo modelos pedagógicos homogeneizantes que excluyen o limitan la participación plena de estos estudiantes.

Al tener en consideración lo anteriormente mencionado, el documento parte de la inquietud en indagar sobre las diferentes perspectivas que existen con relación a la discapacidad y de qué forma influye en la creación de políticas educativas que apuesten a la inclusión intentando dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Las políticas educativas reflejan diferentes modos de pensar la discapacidad? ¿De qué forma influye el modelo médico y el modelo social en la construcción de políticas educativas? ¿Cómo han evolucionado las políticas educativas uruguayas en relación con la inclusión de personas en situación de discapacidad en el sistema educativo?

En relación con lo descrito anteriormente y al tener en consideración el hecho de que así como existieron transformaciones en los modos de entender la discapacidad, se comprende que también se produjeron cambios en el ámbito educativo, los cuales pretendían alcanzar la llamada inclusión. En este contexto, resulta fundamental recurrir a las normativas vigentes pensadas para la educación inclusiva en Uruguay, y a los diferentes programas y/o proyectos que fueron llevados a cabo con el fin de alcanzar una educación inclusiva.

Partiendo de las anteriores preguntas desarrolladas surgen los objetivos pensados para la presente investigación. En esta línea, el objetivo general hace referencia a analizar los modos de comprender a la discapacidad a través de las políticas educativas instauradas desde la reforma vareliana hasta la actualidad. Del objetivo general planteado se desprenden dos objetivos específicos; a) Indagar cómo los modelos médico y social influyen en el abordaje de las personas en situación de discapacidad, y b) Comprender de qué forma influye la concepción de discapacidad adoptada para la elaboración de políticas educativas.

Con relación a la estrategia metodológica, el trabajo adoptará un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo e interpretativo, centrado en la revisión bibliográfica, la cual consiste en la búsqueda, selección, análisis y síntesis crítica de fuentes teóricas que permitan construir un marco teórico conceptual que habilite la identificación de transformaciones en el foco de estudio. Por su parte, el análisis documental será utilizado como técnica ya que consiste en la revisión, interpretación y sistematización de documentos relevantes a modo de comprender las políticas educativas nacionales elaboradas en Uruguay a partir de la reforma vareliana hasta llegar a las promulgadas en el año 2024 y las implicancias de las transformaciones ocurridas hasta ese momento.

En cuanto a la organización del documento, el mismo se divide en tres capítulos. El primer capítulo se centra en el análisis de la evolución conceptual de la discapacidad, reconociendo su carácter histórico, social y político, y se presta especial atención a dos grandes modelos que han marcado el abordaje de esta categoría como lo son el modelo médico o rehabilitador y el modelo social, con la

intención de clarificar sus diferencias y antagonismos con relación la concepción que adoptan para comprender, abordar y dirigirse a las personas que se encuentran en situación de discapacidad. El primero de ellos partiendo desde los parámetros de normalización y rehabilitación, reproduciendo una lógica biologicista y atribuyendo el problema a las limitaciones de las personas y el segundo adoptando un cambio de paradigma y considerando como causas de la discapacidad a las barreras sociales, culturales y físicas impuestas por la sociedad, posicionándose desde un paradigma basado en los derechos humanos.

El segundo capítulo se centra en hacer un recorrido por las transformaciones ocurridas desde antes de la implementación de la reforma instaurada por José Pedro Varela y los cambios que se fueron produciendo en el sistema educativo, y cómo ello reflejaba un cambio de concepción con respecto a cómo comprender a las/os niñas/os en situación de discapacidad. Por otra parte, se aborda la importancia que se le brindaba a la corporalidad, la instauración de las Escuelas Especiales y posteriormente se plasman avances significativos alcanzados en el ámbito educativo contemporáneo analizando el marco normativo uruguayo.

El tercer capítulo por su parte, retoma lo planteado inicialmente sobre los diferentes modelos que abordan la discapacidad en la educación, enfocándose especialmente en el modelo médico rehabilitador y analiza cómo este modelo concibe la discapacidad como una deficiencia individual que debe ser corregida o tratada, y por ende, propone intervenciones centradas en la adaptación del individuo a las normas sociales, sin cuestionar el entorno. Luego se realiza una síntesis del abordaje del modelo social de la discapacidad y como este puede ser utilizado como una herramienta fundamental para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y la importancia de pensarla desde una perspectiva más amplia y transformadora.

A modo de cierre, se realiza un apartado sobre las consideraciones finales que dan cuenta de los principales elementos que caracterizan al trabajo, realizando un recorrido por los tres grandes ejes abordados pretendiendo plasmar los aspectos más relevantes y/o trascendentales que fueron desarrollados.

CAPÍTULO I: ACERCAMIENTO A LA CONCEPCIÓN DE DISCAPACIDAD

1.1 La construcción medicalizada de la discapacidad

En primera instancia y puesto que es una de las categorías centrales del presente trabajo, se torna necesario comenzar definiendo qué se entiende por discapacidad, comprendiendo y plasmando en el documento las complejidades que engloba dicho concepto, al mismo tiempo que se reconocen las transformaciones históricas por las cuales la misma ha atravesado. En esta línea, puede afirmarse que la concepción de discapacidad ha ido variando a lo largo de la historia según dos modelos; el modelo médico/rehabilitador y el social.

En esta oportunidad, se torna fundamental tomar los aportes de Palacios (2008), quien parte de la premisa de los derechos humanos con respecto a la discapacidad. En esta línea, afirma que en la actualidad no es posible abordar la discapacidad sin considerar los derechos humanos, pero postula el hecho de que esto no siempre fue de este modo, debido a que históricamente esta población fue fuertemente excluida de la sociedad (p.25).

En este contexto resulta pertinente realizar una apreciación y tener en cuenta el hecho de que el modelo médico/rehabilitador tenía una mirada sobre la discapacidad que difiere al enfoque que se pretende adoptar desde el modelo social.

La autora describe al modelo rehabilitador como puramente científico y basado en las “limitaciones” de cada persona. En este sentido, postula que;

Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad. (Palacios, 2008, p.26).

Este modelo por su parte, busca desaparecer u ocultar las diferencias que presentan las personas en situación de discapacidad y para cumplir ese cometido, centra su atención en la rehabilitación, pretendiendo lograr ciertos estándares de normalización.

Como se mencionaba anteriormente, desde este enfoque se entiende que las causas de la discapacidad son meramente científicas, motivo por el cual se considera que pueden ser modificadas al rehabilitar a las personas. En esta línea, se entiende a la rehabilitación como “la posibilidad de mejoramiento de la calidad de vida de las personas afectadas, como también en el desarrollo de los medios de prevención, tratamientos de rehabilitación, y (...) de cierta manera de comprensión del significado de la integración social”. (Palacios, 2008, p.67).

Por otra parte, la autora describe que el foco de este modelo se encuentra puesto en aquellas actividades que las personas no logran llevar a cabo por sus propios medios, por lo tanto se las subestima y las acciones que se despliegan se enfocan en solucionar “déficits” existentes.

Palacios (2008) considera que el surgimiento del modelo rehabilitador se ubica en la modernidad y su aplicación puede apreciarse a comienzos del siglo XX. La autora explica que luego de finalizada la Primera Guerra Mundial una gran cantidad de hombres sufrieron heridas y/o debieron mutilarlos y es por ese motivo que nace la idea de reemplazar aquello que les faltaba o lograr regresar a la situación anterior eliminando deficiencias que se presentaban (p.69).

Es en este contexto en el cual se torna fundamental recoger las concepciones históricas que giraron en torno a las personas en situación de discapacidad. En este sentido, Vallejos (2011) expresa que;

El discurso de la Organización Mundial de la Salud ha sido de alto impacto productivo, en términos de una idea de la discapacidad como un observable en el cuerpo de los sujetos, a-histórico y general en su modo de expresión (p.2).

En esta línea, se reconoce la existencia de dos grandes definiciones las cuales fueron adoptadas por dicho organismo. La primera de ellas fue la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM, generada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 1980 la cual comprendía la discapacidad como;

toda disminución (restricción) o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro de un margen que se considera normal para un ser humano. La discapacidad sería así el resultado de la incidencia de una deficiencia que restringe o anula las habilidades de una persona para desarrollar una actividad considerada normal dentro de su contexto sociocultural (OMS, 1980, s.p).

En el año 2001 se realiza una revisión sobre lo planteado por la CIDDM y surge la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) comprendiendo a la discapacidad como “una interacción dinámica 10 entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales... Los

Factores Contextuales incluyen tanto factores personales como factores ambientales”. (OMS, citado en Vallejos, 2011, p.2).

En esta misma línea, se argumenta que la CIDDM al posicionarse desde el modelo médico, consideraba a la discapacidad como una característica o cualidad de las personas y se dedicaba a prestar especial atención a la forma en la cual las/os profesionales de la medicina la calificaban.

En este sentido, Vallejos (2011) postula que; “En este modelo, el cuerpo como pura organicidad es despojado de su historicidad y de su socialidad; la enfermedad y la deficiencia son hechos biológicos universales y clasificables, cuyos síntomas son descritos en manuales de clasificación” (p.3).

Al mismo tiempo, la autora explica que es en ese contexto en donde;

Se produce una suerte de familiarización de las responsabilidades, es decir, la descarga en el grupo familiar y en el mercado de las responsabilidades relativas a la asistencia, rehabilitación y bienestar del sujeto discapacitado; consistente con la perspectiva neoliberal de las políticas sociales focalizadas (Vallejos, 2011, p.4).

A partir de la anterior concepción de la discapacidad, puede concluirse en que el modelo médico tiende a buscar la cura de la enfermedad que presentan las/os “pacientes”, ya que se entiende que sus cuerpos se encuentran dañados o presentan ciertas deficiencias y/o imperfecciones que requieren ser corregidas y la forma de lograrlo es a través de la rehabilitación.

Por su parte, las autoras Rosato y Angelino (2009) coinciden en que dicho modelo construye una noción de discapacidad desde el individualismo y centra su atención en las anormalidades, por lo tanto, son consideradas personas que presentan problemáticas que se alejan del ideal social, y por ese motivo es que la sociedad los visualiza de forma conflictiva.

Esta concepción de discapacidad, explican las autoras;

Lejos de imaginar la imbricación de esta idea en procesos sociales, reafirma la pertenencia o posesión del problema en el discapacitado. Es una construcción donde las personas aparecen como diferentes, con dificultades o imposibilitados ante una sociedad que no reconoce sus derechos. (Rosato y Angelino, 2009, p.67).

1.2 El surgimiento de un nuevo modo de comprender a la discapacidad

Con el transcurso del tiempo, las personas en situación de discapacidad empezaron paulatinamente a ser consideradas desde otro lugar y fue a partir de interminables luchas que comenzaron a reclamar por sus derechos. Fue en ese contexto en el cual surge un paradigma diferente al existente, instalándose para objetar y cuestionar lo planteado por el modelo médico rehabilitador. En este sentido, es fundamental mencionar el hecho de que este nuevo modelo insta un giro radical de pensamiento y un cambio con respecto al modo de concebir la discapacidad.

Una de las grandes críticas que se le realiza al anterior modelo se encuentra relacionada a la preponderancia médica por la cual se destacaba y cómo a partir de un diagnóstico, los/as profesionales de la salud determinaban y/o encasillaban a la discapacidad. Sin embargo, el naciente modelo reconoce la importancia del abordaje médico pero sostiene que para lograr la rehabilitación de las personas, se torna necesario ampliar la mirada hacia lo social y de ese modo trabajar en una perspectiva integral.

Al mismo tiempo, este proceso trajo aparejado un cambio en cuanto a la forma de comprender la rehabilitación puesto que se constata que la misma no debía ser únicamente física, sino que también era primordial abordar aspectos psicológicos y sociales para que se alcanzara la “recuperación” de las personas. Por otra parte, un detalle no menor a tener en consideración se debe a que los gobiernos en ese momento comenzaron a asumir responsabilidades con relación a la temática y a tomar medidas que fueron ampliándose en el transcurso del tiempo con la intención de garantizar los derechos de las personas en situación de discapacidad. (Palacios, 2008, p.71).

En esta misma línea, Palacios (2008) sostiene que;

Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (p.104).

Al hablar del modelo social, la autora reconoce que el mismo toma como punto de partida el hecho de que todos los seres humanos valen por igual y que las personas en situación de discapacidad aportan a la sociedad, siempre que se tenga en cuenta una perspectiva de inclusión en la cual se acepte la existencia de las diferencias.

Uno de los aspectos fundamentales desarrollados por Palacios (2008) refiere a las políticas pensadas para la población en situación de discapacidad. De este modo, al considerar que las causas que provocan la discapacidad son sociales, las respuestas frente a ello no necesariamente son individuales y destinadas hacia la persona que se encuentra en esa situación, sino que deben estar dirigidas hacia toda la población (p.104).

Otra de las cuestiones relevantes postuladas que tiene estrecha relación con lo que pretende abordar el presente trabajo, se debe a la postura que toma con relación a las niñeces. En este sentido, plantea que;

las niñas y niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y niños sin discapacidad, y la educación debe tender a ser inclusiva -adaptada a las necesidades de todas y todos- como regla, reservándose la educación especial como última medida. (Palacios, 2008, p.105).

Palacios (2008) ubica el surgimiento del modelo social a fines de los años sesenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra. Antiguamente, se creía que la discapacidad se expresaba en un cuerpo que, ante los ojos de las otras personas era “defectuoso” y por lo tanto, requería del cuidado de su familia y la atención solía brindarse en centros especializados los cuales poseían un enfoque individualista el cual se ocupaba de las anormalidades que se presentaran.

Por otra parte, la autora reconoce la determinación de las “personas con discapacidad” ya que fueron quienes tomaron medidas e intervinieron generando cambios políticos con el fin de remediar las barreras existentes que se presentaban en la cotidianidad para esta población. “De este modo, la participación política de las personas con discapacidad y sus organizaciones abrió un nuevo frente en el área de los derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria”. (Palacios, 2008, p.107).

Otro de los componentes relevantes para entender al naciente modelo se encuentra relacionado con la independencia. Esto se debía a que anteriormente no se creía posible que las personas en situación de discapacidad vivieran sus vidas de forma independiente, sino que por el contrario, la atención que se les brindaba era sumamente protectora. No obstante, a medida que se fueron reconociendo los derechos de dicha población, los gobiernos se vieron obligados a legislar protegiendo estos derechos, apostando a generar igualdad de oportunidades para las personas que se encontraban en situación de discapacidad.

Como se ha mencionado con anterioridad, el modelo social presta gran atención a las barreras que se presentan en la vida de las personas en situación de discapacidad. En este sentido, puede afirmarse que el presente modelo considera que es la suma de las múltiples barreras que en conjunto determinan y catalogan a la persona como “discapacitada” ya que el entorno no es propicio y por tanto se

considera que es la sociedad la que debe necesariamente adaptarse a las necesidades que pueda tener esta población. (Colin Barnes, citado en Palacios 2008, p.121).

El modelo social se focaliza en las limitaciones que la sociedad posee y es en base a ello que construye su concepción de discapacidad. Podría afirmarse entonces que, el modelo rehabilitador y el social son diferenciales puesto que el primero pone todas las causas de la discapacidad en lo biológico, mientras que el segundo entiende que el origen es social. (Vallejos, 2011, p.5).

En concordancia con lo expuesto por las anteriores autoras, Rosato y Angelino (2009) postulan que;

Cierto es que hay una realidad biológica, orgánica, una marca corporal, pero todo lo demás es una construcción social. En este sentido, existen varios autores rioplatenses que hoy discuten también la condición de construcción social de los conceptos de deficiencia como marca corporal, vinculándolo a la dualidad normalidad/anormalidad con la transversalización ideológica como telón de fondo (p.62).

Al analizar lo expuesto por las autoras y reconocer los cambios que se produjeron en las sociedades, se considera imposible pensar en la discapacidad como estática, debido a que dicho concepto envuelve múltiples complejidades que históricamente se han visto reflejadas en el abordaje que se ha desplegado para abordar y comprender a las personas que se encuentran en situación de discapacidad.

Es en esta línea de pensamiento que, la Organización de las Naciones Unidas (2008) clasifica a la discapacidad como;

un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y 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. (p.1).

En suma, y al posicionarse desde lo expuesto por la autora Palacios (2008) puede concluirse en que el modelo social de la discapacidad sitúa los orígenes sociales en la existencia de una sociedad organizada en torno a personas que no poseen ningún tipo de discapacidad. Dicho modelo se dedica a cuestionar la concepción de la discapacidad como atributo de las personas y justifica que la

misma como un conjunto de elementos que surgen entre las condiciones personales y el contexto el cual habita.

Es en este sentido en el cual se habla de barreras sociales para dar cuenta de aquellos elementos que se encuentran en el entorno físico o social de la persona y que restringen o limitan su vida. Es importante considerar que esta autora justifica que la causa no parte de los condicionamientos individuales que puedan tener las personas, sino que las limitaciones son puramente sociales. Es por ese motivo que, desde este modelo, se fundamenta el hecho de que es la sociedad la que debe asegurar que las necesidades de las personas en situación de discapacidad sean incluidas en la llamada organización social.

CAPÍTULO II: TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO DESDE UN PUNTO DE VISTA HISTÓRICO

2.1 La educación antes de la implementación de la Reforma Vareliana

Es fundamental considerar el hecho de que la educación es uno de los aspectos de la sociedad que desde siempre “ha respondido a intencionalidades que reflejan el pensamiento dominante de su época” (Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), 2007, p.1) En este sentido, al remontarse al período colonial debe recordarse que la educación se encontraba evangelizada debido a la influencia que ejercía la corona española sobre el territorio uruguayo.

Sánchez Blanco (2007) expresa que la preocupación por la educación de la población había sido manifestada en el Proyecto de Constitución en el 1813, en donde se desarrolla el Artículo 3º del capítulo 1 el cual determinaba que;

los establecimientos públicos de Escuelas para la enseñanza de los niños y su educación; de suerte que se tendrá por ley fundamental y esencial, que todos los habitantes nacidos de esta Provincia, precisamente han de saber leer y escribir (...) afín de que logren de la enseñanza, de los derechos del hombre, y de que se instruyan en el pacto social, por el cual todo Pueblo estipula con cada ciudadano, y cada Ciudadano con todo el Pueblo. (p.9).

José Gervasio Artigas fue quien manifestaba interés en mejorar la moral e intelectual de las y los uruguayas/os, y consideraba que la manera en la que ello sucedería era generando cambios que partieran de la escuela. Podría decirse que el momento en el cual la educación comenzó a ser vista desde el plano ético y moral fue rondando el 1815 ya que fue el año en el cual se fundaron la “Escuela de la Patria” y la “Escuela de Primeras Letras” en Montevideo (Sánchez Blanco, 2007, p.2).

Sanchez Blanco (2007) afirma que para el año 1817 las “Escuelas de la Patria” ya no existían, lo que dio cierre a una etapa y dio comienzo a otra educación católica puesto que se instaura un nuevo modelo de enseñanza, el de la “Escuela Lancasteriana”. Dicho modelo se centraba en brindar una educación que se basaba en la obediencia, el orden y la disciplina, sin embargo su implementación se vio truncada debido a que no colmó con las expectativas que prometía cumplir.

Otro de los referentes uruguayos que prestó especial atención a la educación fue Dámaso Antonio Larrañaga, quien creía fielmente que a partir de ella las personas corregirían sus errores y efectivamente se lograría el orden deseado. Desde esta visión, rondando el 1820, la misión de la educación pública pretendía transformar a las personas y despertar la mejor versión de cada quien (Monreal, 2022, p.112).

Sin embargo, dicho autor expresa que para Larrañaga, en ese contexto la sociedad continuaba siendo culturalmente cristiana y que aún no se lograba separar de la estructura colonial. Por otra parte, era partidario de la democracia como sistema ya que consideraba que podría brindar las garantías para que la educación llegara a todas las personas por igual.

Al apropiarse de los pensamientos de Montesquieu, Larrañaga consideraba que la educación perseguía los objetivos del régimen político preponderante de la época:

Estando la ilustración esencialmente unida con la justicia, la igualdad y la sana moral, la democracia representativa debe prevenir la peor de las desigualdades, (...) la desigualdad de talento y de luces entre los diferentes miembros de la Sociedad; debe prevenir que la clase pobre se haga viciosa, ignorante o miserable; la opulenta insolente y afecta a falsos conocimientos, y debe hacer que ambas se acerquen a aquel punto medio en que el amor del orden, de la industria, de la justicia y de la razón naturalmente se establecen, pues por la posición e interés está igualmente distante de todos los excesos. (Larrañaga, citado en Monreal, 2022).

Es aquí donde se torna relevante destacar el hecho de que los proyectos y propuestas educativas pensadas por Larrañaga pueden ser categorizadas como ambiciosas para la época en la cual se encontraba. Su línea de pensamiento se fundamentaba en el hecho de que las niñeces y juventudes debían responder ante ciertas exigencias, eso se debe en parte que para él no concebía una educación que no fuera cristiana y que no respondiera a los ideales que ésta promovía.

Incluso luego de que la Provincia Oriental alcanzara la Independencia, seguían existiendo problemas en cuanto a la estabilidad de las escuelas. En el año 1827 se crea la la “Primer Escuela Normal” y se establece la obligatoriedad de que los/as docentes contaran con el título para ejercer la profesión. Otro de los sucesos significativos con respecto a la educación se produjo en el año 1847 cuando el

gobierno crea el Instituto de Instrucción Pública con el propósito de que éste regulara el funcionamiento de los centros educativos y asegurara que la educación respetaran las ideas tanto políticas como religiosas estipuladas. (ANEP, 2007, p.2).

Años más tarde, en 1855 el secretario del Instituto José Gabriel Palomeque lleva a cabo una investigación sobre las escuelas de Uruguay y presenta el llamado “Informe Palomeque” con la intención de dar cuenta de las condiciones que presentaba la educación en ese entonces. El documento pretendía clarificar los esfuerzos que habían sido desempeñados por parte del gobierno en el contexto revolucionario en donde los ideales se encontraban difusos y la necesidad de una reforma era inminente, motivo por el cual se manifestaba la necesidad de incorporar un plan de estudios, el cual fue puesto en práctica por José Pedro Varela un tiempo después (Palomeque, 1903, p.11).

Otro de los documentos relevantes para la época fue el “Reglamento Interno Provisorio de Escuelas Públicas Gratuitas” de 1865 en el cual se dejaban estipulados los tiempos pedagógicos, y determinando la distribución semanal entre recreación y estudio, además de pactar las materias, contenidos, metodologías y demás, teniendo siempre en cuenta a la religión como parte fundamental del sistema educativo (ANEP, 2007, p.3).

2.2 El Proyecto Educativo Moderno

Goitía et al. (1999) explican que;

Los elementos que encontramos constituyendo el proyecto moderno de educación en el Uruguay no son ajenos en absoluto a los proyectos de modernización que aparecen en los relatos de distintos historiadores, pedagogos, sociólogos, de países de nuestro continente y en los distintos procesos de transformación de los países europeos occidentales. La modernidad crea la escuela como una institución disciplinadora... configurando un orden de relaciones sociales (p.65).

En este punto es crucial comprender que la pedagogía moderna en los siglos XVII y XVIII se basa en los discursos de dicha época. Sin embargo, la misma fue resignificada sobre mediados del siglo XIX ya que se pretendía generalizar la educación utilizando un método que continuara respetando la racionalidad de los contenidos pero que se adaptara a nuevas situaciones; estas adecuaciones son

catalogadas como los “sistemas educativos nacionales”. En el caso concreto de Uruguay, fue José Pedro Varela quien presentó el proyecto de “educación popular” o “instrucción pública” en donde se fundamentaba el hecho de que la educación se convertiría en la base para el progreso de la humanidad. (Goitía et al. 1999, p.67).

Es en este contexto en el cual a partir del pensamiento instaurado por Varela se comienza a reflexionar sobre la realidad política y social del país como referencia para entender lo que sucedía a nivel educativo. A partir de sus obras “La Educación del Pueblo” (1874) y “La legislación Escolar” (1877) paulatinamente se comprende el hecho de que se habían producido ciertas rupturas con los modelos educativos que se venían impulsando y se produce una revolución innovadora educativa.

Según plantean Goitía et al. (1999) las políticas en ese momento eran creadas por los sectores dominantes y lo que se pretendía a partir de la obligatoriedad de la escolarización era que toda la población tuviese los mismos conocimientos, eliminando en cierta medida la ignorancia, para que se pudiera promulgar una nueva identidad nacional moderna;

Es en estos momentos claves de la vida social y política del país cuando la escuela se presenta como un dispositivo dirigido al niño como objeto a descubrir, con sus peculiaridades, su racionalidad propia, los intereses que lo mueven, y una preocupación de lograr establecer un nuevo orden, a través de unas relaciones de poder que permitan gobernar su cuerpo para gobernar su voluntad, utilizando técnicas de disciplinamiento que constituyen prácticas, que a su vez crean subjetividades (p.68).

En otras palabras, la escuela pasaba a convertirse en la entidad que regulaba las conductas de las niñeces y a partir de la nueva pedagogía pretendía instaurar valores determinando lo correcto o incorrecto, y en última instancia generando nuevos parámetros de “normalidad”. En esta misma línea, las normas que regían en las escuelas eran pensadas para alcanzar cierto disciplinamiento ya que pretendían generar docilidad en los estudiantes estipulando los comportamientos que estos debían desempeñar.

2.3 La construcción médica de la cultura física en las escuelas del Uruguay moderno

Puede decirse que el comienzo del siglo XX se consagra como el momento cúspide en el proceso de modernización en Uruguay, fue allí cuando el segundo gobierno de José Batlle y Ordóñez produce un giro con respecto a la intervención

sobre la población ya que se crea la Comisión Nacional de Educación Física (Uruguay, 1911).

Esta ley puede ser comprendida como el comienzo de un nuevo modo de entender el cuerpo como uno de los principales problemas de los cuales debía ocuparse el gobierno a la hora de instaurar un el deber ser de las/os ciudadanas, quienes debían responder a nuevas reglas que cumplieran con el carácter de normalidad establecido. Por otra parte, el surgimiento de la Comisión no fue casual sino que su creación buscaba unificar la concepción que se tenía sobre el cuerpo y la corporalidad.

La educación física en ese contexto se transforma en elemento de la medicina para aplicar y desarrollar una nueva construcción en relación al cuerpo;

el cuerpo “normal” que se convierte en el alter ego científico del sujeto, es decir, el espejo en el que toda la población debe mirarse a fin de saber si tiene un cuerpo sano o no. De este modo, el cuerpo empírico-popular se convierte en el error que hay que corregir si se quiere preservar la salud propia y la de la población toda. (Goitía et al., 1999, p.70).

El proceso de modernización uruguayo se destacaba por su interés en integrarse al mercado mundial diversificando su producción, estableciendo nuevos parámetros de consumo, y reconociendo la existencia de la complejización social, motivo por el cual el Estado debería tener un rol preponderante. Fue en ese contexto en el cual la escuela se consagraba como el lugar privilegiado en el cual se formaban a las/os niñas/os para vivir en la nueva sociedad que se estaba forjando.

Tal y como manifiestan Goitía et al. (1999), para lograr sus cometidos, el Estado uruguayo comienza a realizar ciertas acciones de manera sutil con el objetivo de “controlar” a la población, y a partir de la escolarización se visualizaba a las niñas/os como un capital potencial del cual había que sacar el máximo provecho. Al intentar analizar esta situación puede afirmarse que a partir de ese momento fue cuando el saber médico-científico comenzó a ser aplicado y el control aparecía como determinante para que se apliquen las normas que estaban establecidas.

El mecanismo de coerción que había sido ejecutado a lo largo del tiempo ya no regulaba a las y los niñas/os, ni tampoco se aplicaban castigos físicos sino que se ejecutaba la auto-coerción. Como lo explica Foucault (1992) es importante

atender a los deseos que manifiesta el cuerpo y al poder que debe ser ejercido sobre “los niños” para regular estos deseos (p.104).

Al prestar especial atención a las normas que eran aplicadas en aquel entonces e indagar en profundidad sobre estas, se revela el hecho de que las mismas implicaban un alto grado de exclusión y discriminación de forma naturalizada. La justificación partía de la intención de construir una sociedad saludable que contribuyera al desarrollo de la nación, por lo tanto todo aquello que se escapara o distorsionara las normas debía ser apartado estableciendo que; “serán exceptuados de los ejercicios respectivos, aquellos alumnos que a juicio de las autoridades médicas escolares estén inhabilitados para tomar parte en ellos con provecho para su salud y su desarrollo” (Inspección Nacional de Primaria, 1917).

Es interesante reflexionar en la forma en la cual las tecnologías del cuerpo comienzan a forjar la individualidad y la subjetividad de las personas, delimitando y determinando la corporalidad y dejando en evidencia la instauración de un nuevo orden. Lo que se pretendía era configurar e introducir una nueva construcción sobre el cuerpo, es así que en el libro Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar de (1903) puede verse reflejado como la medicina justificando el progreso se sumerge en las escuelas de la mano de la Educación Física acordando que prácticas transformaban la vida cotidiana de las personas y moldeaban su cuerpo positivamente.

Tal y como explica Lamas (1903) el cuerpo comienza a ser determinado a partir de lo científico y lo racional, en donde las personas empiezan a regirse por ciertas nociones que condicionan sus conductas y sus deseos. Esto significó la instauración de una nueva concepción del cuerpo, la cual fue divulgada por el discurso biomédico y quien se ocupó de introducir nuevos parámetros de normalidad.

En palabras de Foucault (1992) “se trata de organizar lo múltiple, de procurarse un instrumento para recorrerlo y dominarlo; se trata de imponerle un orden”(p.152). Es justamente por este motivo que la salud pública y la Educación Física en conjunto y a partir de las medidas tomadas pueden ser concebidas como un nuevo modo de control estatal sobre la población.

De lo anterior no cabe otra posibilidad más que deducir el hecho de que esta ocupación del cuerpo a partir del poder concebido desde el saber biomédico tiene una intención pura y exclusivamente disciplinadora la cual busca controlar y regular a las personas. Lo que se pretendía era producir y reproducir cuerpos eficientes que de forma constante ejecutaran las prácticas establecidas para mantener el orden deseado, ya que solamente a partir de un cuerpo sometido era que se alcanzaba la productividad que resultaba útil para la sociedad.

2.4 La instauración de la Educación Especial

La Educación Especial en Uruguay surgió en el marco del reconocimiento de los derechos de grupos minoritarios a comienzos del siglo XX, entendiendo que era necesario atender a aquellas/os niñas/os con “algún tipo de deficiencia física o retraso mental” fue que se crearon algunos centros escolares especializados.

En 1910 se inauguró el Instituto Nacional de Sordomudos, tres años más tarde en 1913 se construye la Escuela al Aire Libre para niños considerados débiles y en 1917 surgen “las clases diferenciales para niños con retardo mental”. En el año 1929 se crea la Escuela Auxiliar, la cual fue posteriormente llamada Escuela de Recuperación Psíquica y un año después en 1930 se edifica la Escuela Hogar, la cual fue pensada para “niños de conducta irregular” (Bralich, 1996, p.8).

Con respecto al sistema educativo, uno de los sucesos más trascendentales se debió a la propuesta llevada a cabo por Emilio Verdesio en 1934, en la cual propone que además de que los niños sordomudos y ciegos fueran educados en las instituciones ya existentes, crea “clases diferenciales para falsos anormales”, clases de ortofonía y clases para niños “bien dotados” entre otras. (Verdesio, 1934, p.8).

Otro de los acontecimientos que marcó este camino, fue la creación de la Escuela de Recuperación Psíquica en 1949 en donde la doctora Eloísa García Etchegoyhen de Lorenzo creó “un programa de rehabilitación para retardados mentales en una comunidad de pocos recursos” el cual apuntaba a la atención integral de alumnos desde la etapa preescolar hasta que consiguieran adaptarse en la sociedad siendo adultos. (Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, 1966, p.10).

Según registra ANEP (2007), la propuesta partía en brindar clases que enseñaran el proceso de coordinación y motricidad, además de generar hábitos, socialización y finalmente enseñarles labores que contribuyeran a funciones básicas de aprendizaje. En primaria se les enseñaba a leer, escribir y se les brindaba matemática y poco a poco iba aumentando la dificultad hasta la adolescencia en donde se les brindaban clases ocupacionales en las cuales se les informaba sobre los diferentes trabajos y cómo aplicar a esos puestos para que pudieran conservarlos (p.14).

En otras palabras y a modo de síntesis puede decirse que el plan de trabajo que se desempeñaba en aquel entonces buscaba dar respuesta a la educación de la población que se encontraba en situación de discapacidad respondiendo a los intereses que existían en aquel momento. La escuela brindaba una educación básica, la cual era considerada suficiente para generar personas que fuesen útiles para la sociedad y la forma en que lograron que estas personas fueran funcionales al sistema fue enseñándoles diferentes oficios para que consiguieran empleo.

No caben dudas de que los esfuerzos por generar un cambio existieron debido a que se fueron aplicando paulatinamente ciertas medidas que, para aquella época eran consideradas innovadoras y la forma que encontraron para que se produjeran modificaciones fue a través de la escuela, la cual se instauraba como institución predominante.

2.5 Contextualizando las políticas educativas uruguayas contemporáneas

Para dar comienzo al desarrollo del siguiente apartado, se torna oportuno realizar una contextualización sobre la relación que se produce entre la educación y la discapacidad en la cotidianeidad. En este sentido, se realizará una exposición de cómo se ha desplegado el sistema educativo uruguayo desde tiempos modernos hasta la actualidad y las diferentes concepciones de discapacidad que han sido colocadas para elaborar políticas inclusivas.

En este sentido, es necesario tener en consideración los marcos normativos pensados mundialmente a lo largo de los años para preservar el derecho a la educación inclusiva. Para comenzar, es fundamental mencionar la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, la cual destaca el hecho de que todos los seres humanos son libres e iguales en materia de derechos, manifestando que la educación es uno de los pilares principales para el desarrollo de las personas.

Otro de los sucesos relevantes en torno a la educación inclusiva se produjo en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en el año 1990, en donde se identificó como problema a la exclusión de los “estudiantes con discapacidad” en el sistema de enseñanza. Cuatro años después, en la Declaración de Salamanca (1994) se explicita el “Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” en el cual se reconoce la necesidad de que los centros educativos incluyan a todas las personas, respetando las diferencias existentes y velando por el aprendizaje y las necesidades de todos y todas. (Unesco, 1994).

Al mismo tiempo, esta Declaración se vuelve sumamente relevante puesto que plantea que un sistema educativo inclusivo es aquel que fundamenta su accionar en una pedagogía que se centre en las/os niñas/os y que al mismo tiempo sea capaz de brindar una educación exitosa. En esta línea, propone impulsar un cambio con respecto a la perspectiva social, solicitando a los centros educativos brindar una educación de calidad para todas y todos, incluyendo a las/os niñas y niños en situación de discapacidad sin discriminación (p.8).

Es en este contexto que, en busca de una mejora en la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad se produce la Convención Internacional

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y el Protocolo Facultativo el cual fue aprobado en el mes de diciembre del 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Desde ese año y hasta la actualidad la CDPD fue ratificada por más de 180 países, convirtiéndose en parte del ordenamiento jurídico de los mismos.

Dicha Convención describe en su artículo primero su interés en impulsar, preservar y garantizar la igualdad de condiciones con respecto a los derechos humanos y las libertades de las personas que se encuentran en situación de discapacidad. Por otra parte, al consagrarse con carácter jurídico la CDPD instauró la obligatoriedad de un “sistema de educación inclusivo” para todas las personas. (ONU, 2008).

Actualmente en Uruguay se encuentra vigente la Ley N° 18.437 General de Educación la cual fue publicada en el año 2008 y ratificada en el 2010 por la CDPD. Dicha ley propone una visión inclusiva debido a que protege los derechos apostando a la igualdad de oportunidades y haciendo foco en el respeto que debe tenerse para que todas y todos desarrollen plenamente sus potencialidades. (Uruguay, 2009).

Petrella y Tessore (2020) postulan que el Uruguay se encuentra actualmente transitando un tiempo de rupturas con respecto al sistema educativo manifestando que mundialmente se han ido produciendo replanteos con relación a la enseñanza con un enfoque renovador, lo que implica un despliegue de transformaciones de las estructuras que se venían reproduciendo históricamente. Lo que los autores describen invita a pensar sobre un quiebre con respecto al pasado, ya que uno de los grandes cambios de este nuevo enfoque refiere justamente a que las personas tengan más oportunidades.

En esta misma línea, otra de las leyes sumamente trascendentales para las personas en situación de discapacidad es la Ley N° 18.651 promulgada y publicada en el año 2010 titulada “Ley de Protección Integral de personas con Discapacidad” la cual establece:

un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, tendiente a asegurarles su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su

esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas (Uruguay, 2010).

No obstante, estos autores manifiestan que;

Está claro que políticas públicas sobre educación deberían tener presentes todos estos aspectos de conceptualización y ejecución de las transformaciones requeridas, en términos de instituciones, organizaciones, agentes de cambio y presupuestos materiales para llevar adelante los cambios. Pero eso es más fácil enunciarlo en las tribunas públicas, que efectivamente poder desarrollarlo. (Petrella y Tessore, 2020, p.29).

En esta línea, puede decirse que el modelo médico es el más antiguo y fue el primero en aplicarse en el país, motivo por el cual muchas de las concepciones que este modelo trajo aún se encuentran arraigadas al entendimiento de la discapacidad, cuando en realidad deberían ser consideradas obsoletas. Con relación a esto, es inevitable reconocer que Uruguay ha ido transformando paulatinamente su forma de comprender a la discapacidad intentando acercarse al modelo social y lo que él mismo plantea.

A partir de la Ley N° 18.651, en el año 2017 se publica el Decreto N° 27/017 el cual aprueba el “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos” en donde se reafirma el derecho a la educación de esta población y se pretende asegurar el acceso a “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. Por tanto, plantea la necesidad de que las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, reciban a personas en situación de discapacidad, al mismo tiempo que deben proveer de los “ajustes razonables” de cada quien con la intención de garantizar un transcurso educativo dentro de los parámetros de la inclusión. (Uruguay, 2017).

El protocolo fue actualizado en el año 2022, con la intención de generar una especie de guía para el accionar de los centros educativos y cómo éstos deben responder ante los desafíos de la inclusión de niñas y niños en situación de discapacidad.

Una vez consideradas las diferencias entre el modelo médico/rehabilitador y el modelo social y sus modos de comprender a la discapacidad, es pertinente prestar especial atención a las transformaciones educativas que se produjeron en el

territorio uruguayo y cómo estos avances también reflejan dos modos de pensar diferentes.

Es justamente por ese motivo que resulta relevante para este trabajo recopilar los saberes pedagógicos que se han producido y reproducido en el país. Para ello se debe revisar el surgimiento y evolución de los programas que han sido aplicados en el ámbito educativo. En este sentido, resulta imprescindible considerar el pensamiento que instauró José Pedro Varela al considerar la educación desde un enfoque de igualdad y laicidad que se mantiene hasta la actualidad.

2.6 Revelando el marco normativo internacional y nacional de las políticas educativas, y las modificaciones producidas al respecto en Uruguay

Antes de comenzar a desarrollar el siguiente apartado, resulta pertinente realizar una acotación y hacer énfasis en que el desarrollo del mismo refiere a los cambios que se fueron produciendo en las políticas educativas en general, las cuales fueron pensadas con la intención de generar modificaciones que alcanzaran mejores resultados, pero las mismas no se enfocan exclusivamente en la educación inclusiva. En esta línea, para poder comprender en mayor profundidad la relación que se produce entre la discapacidad y la educación, se torna necesario recurrir a los marcos normativos internacionales y nacionales vigentes creados en el marco de la inclusión.

Las autoras Mancebo y Goyeneche (2010) reconocen que la cuestión de la inclusión ha sido comprendida en las agendas de varios países latinoamericanos desde hace tiempo. En esta línea, afirman que desde hace décadas se esfuerzan por desarrollar y mejorar las políticas que promulgan la inclusión educativa, destacando y reconociendo la existencia de “cuatro olas de políticas pro-equidad en la región”.

En este sentido, la primera de ellas se encuentra ubicada en la década de los años 40 y 50, en donde la problemática de la inequidad en la educación fue abordada a partir de lograr el acceso universal a las escuelas, procurando que toda/os las/os niñas/os concurrieran a la misma. Para los años 60 y 70 la atención continuó estando en el acceso a la educación pero contemplando la existencia de los problemas en el aprendizaje, motivo por el cual la psicopedagogía cobra un rol fundamental a la hora de repensar la forma en la cual se venía abordando la inequidad.

La preocupación por lograr ciertos estándares de equidad continuó en las décadas de los 80 y los 90 en donde se cuestionaba la calidad educativa que se brindaba y cómo ello afectaba en los procesos de aprendizaje de niñas y niños, lo que dio lugar a las nacientes reformas educativas. Desde los años 2000 en adelante, al reconocer la existencia de la exclusión educativa y lo que ésta implicaba, los gobiernos comenzaron a prestar mayor interés en abordar dicha

problemática generando paulatinamente nuevas políticas y programas que apunten a la inclusión educativa. (Rimers, Aguerrondo, citados en Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 2).

Actualmente, a nivel internacional es necesario remontarse a lo planteado por la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (CDPD) en donde se abordan los derechos humanos de dicha población. En su artículo número 24 propone la necesidad de garantizar una educación inclusiva que elimine las discriminaciones para que las/os niñas/os en situación de discapacidad puedan acceder a la misma educación que todas/os las/os otras/os niñas/os gozan.

En este sentido, se plantea la necesidad de que el Estado asegure el acceso a todos los niveles educativos para las personas que se encuentran en situación de discapacidad, manifestando que las mismas deben “acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones”. (ONU, 2008, Artículo 24.2).

Otra de las apreciaciones realizada por Fernández y Mancebo (2015) que resulta relevante destacar es el hecho de que las reformas educativas anteriormente mencionadas se produjeron entre los años 2005 y 2014, período que corresponde al gobierno de izquierda del Frente Amplio y en donde logra apreciarse un auge con respecto al desarrollo e implementación de políticas de inclusión educativas.

A nivel nacional, actualmente Uruguay cuenta con la Ley General de Educación N° 18.437 (2008) la cual expresa que el estado debe garantizar el derecho a la educación para todas/os las/os habitantes y la misma debe ser de calidad y sin discriminación. Precisamente en el Artículo 11 titulado “De la diversidad e inclusión educativa” expone 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 (Uruguay, 2010, Artículo 11).

Por otra parte, en el Artículo 18 “De la igualdad de oportunidades o equidad” se expresa que;

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes (Uruguay, 2008, Artículo 18).

En esta línea, también resulta necesario recurrir a la Ley N° 18.651, “Protección integral de personas con discapacidad” (2010) puesto que la misma plantea que es necesario que exista;

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad (Art. 40).

Otro de los documentos trascendentales para el presente trabajo es el “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos” en 2017. Dicho documento nace ante la necesidad de que las instituciones educativas tuvieran una especie de “guía” con respecto a prácticas y acciones para desempeñarse de forma inclusiva con las personas en situación de discapacidad.

Lo dispuesto en el protocolo refiere a la obligatoriedad de que todas las instituciones educativas (tanto públicas como privadas) aceptaran el ingreso de niñas y niños que se encontraran en situación de discapacidad, haciendo valer el derecho a la educación de dicha población, al mismo tiempo que pretende lograr una educación gratuita y de calidad, que cumpla con los estándares de inclusión con la intención de que no se generaran mecanismos de exclusión.

El mencionado protocolo explica que hablar de educación inclusiva implica una participación plena y de carácter efectivo, en donde existan ciertos parámetros de accesibilidad que habiliten el aprendizaje de estudiantes que se encuentren en alguna situación de exclusión o marginalización. A su vez, pretende desde su aplicación combatir la discriminación reconociendo la existencia de diversidades, promoviendo la participación y procurando superar las barreras existentes en los

procesos de enseñanza, centrandose principalmente en el bienestar y respetando las trayectorias individuales.

En este sentido,

La perspectiva de la educación inclusiva orienta las acciones en función de proporcionar el apoyo necesario dentro del aula para atender a cada persona entendiendo que las necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa, sustituyendo la mirada de “necesidades educativas especiales” por el de “barreras al aprendizaje y la participación”, puesto que estas últimas surgen de los procesos de interacción entre los estudiantes y los contextos. (Uruguay, 2017).

A su vez, siguiendo lo expuesto en el Artículo 2 de la CDPD, el protocolo define qué se entiende por ajustes razonables considerándolos vitales para lograr la inclusión educativa. En este sentido se entiende que los ajustes razonables son considerados como;

modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Uruguay, 2017).

En esta línea, el protocolo ahonda en el concepto de accesibilidad y lo que ello implica en el marco de la educación inclusiva para aquellas/os niñas/os en situación de discapacidad. Desde esta visión, la accesibilidad es entendida como “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables para todas las personas” (Artículo 6).

El presente protocolo fue actualizado en el año 2022, consagrándose como una guía de referencia en la cual se estipulan los accionares que deben ser desempeñados con respecto a las personas que se encuentran en situación de discapacidad puesto que se reconoce la necesidad de que los centros educativos

puedan abordar la discapacidad desde el conocimiento sobre la misma, fomentando la sensibilización y el respeto de todas y todos por igual.

El Protocolo de Actuación para Garantizar el Derecho a la Educación Inclusiva de las Personas con Discapacidad de Uruguay, aprobado en 2022, establece una serie de directrices y medidas para asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso pleno y equitativo a la educación en todos los niveles y modalidades. El mismo está orientado para la creación de un entorno educativo inclusivo que favorezca la participación activa y el desarrollo de los estudiantes con discapacidad, eliminando barreras físicas, curriculares, pedagógicas y actitudinales.

El documento actualizado toma los principios fundamentales desarrollados en el primer protocolo como lo es el Derecho a la educación inclusiva, por tanto reconoce y rectifica el hecho de que todas las personas en situación de discapacidad deben recibir educación en igualdad de condiciones que las/os demás, siguiendo la normativa internacional y nacional sobre derechos humanos. Por otra parte retoma como eje central la no discriminación y promueve la eliminación de ésta con la intención de generar igualdad de oportunidades.

La accesibilidad en el protocolo actual sigue manteniéndose como crucial ya que se comprende que es necesario que los entornos educativos sean físicamente accesibles para todas las personas y nuevamente refuerza la idea y necesidad de los ajustes razonables para que esos espacios sean adaptados tanto en infraestructuras como en recursos. En esta misma línea fomenta la disponibilidad de recursos pedagógicas, tecnológicas, además de materiales accesibles, entre otras.

Al mismo tiempo el protocolo promueve la adaptación del currículo a las necesidades de las y los estudiantes sin que esto implique segregación, y para lograrlo propone la utilización de métodos diversificados además de la implementación de estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de todas/os. En este sentido, para conseguir lo propuesto se requiere de formación docente continua en la temática de educación inclusiva, tanto como en la diversidad y la utilización de estrategias acordes. (Uruguay, 2022).

Con respecto a los modos de evaluación y seguimiento se propone implementar ciertos mecanismos que aseguren la calidad de la educación inclusiva promoviendo la revisión periódica de los procesos de niñas y niños para garantizar que los objetivos sean alcanzados y continuar mejorando las prácticas que se desempeñan en caso de que no se estén visualizando resultados apropiados.

Finalmente, el protocolo de 2022 fomenta la colaboración entre diversas instituciones y actores como el Ministerio de Educación y el de Salud en pro de asegurar una atención integral y dar continuidad de los apoyos durante todo el proceso educativo, motivo por el cual destaca la importancia del rol de las familias y manifiesta la necesidad de que éstas cuenten con acceso a la información necesaria para ser partícipes en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijas/os.

2.7 Los principios del nuevo Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad

El protocolo de 2022 da un paso más hacia el enfoque de derechos humanos, inspirado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, destaca la autonomía personal, la participación activa de las personas con discapacidad en la toma de decisiones y la eliminación de barreras que impiden la plena inclusión en la sociedad. Es en este punto en donde el concepto de accesibilidad universal se refuerza de forma más amplia y explícita, no solo en el ámbito físico, sino también en lo digital y en la información.

Al ampliar la definición de accesibilidad se comienza a incluir no sólo el entorno físico, sino también la accesibilidad en la información, especialmente en plataformas digitales, medios de comunicación, servicios públicos, educación y trabajo. Además, se incorpora la accesibilidad cognitiva y se hace énfasis en la necesidad de entornos inclusivos que consideren las distintas discapacidades (sensoriales, motoras, psicosociales, entre otros).

El naciente protocolo hace hincapié en la participación activa de las personas con discapacidad en todos los niveles de la sociedad, incluyendo la toma de decisiones públicas. Se reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a participar de manera plena y efectiva en la vida política, social, económica y cultural, y a ser consultadas sobre las decisiones que les afectan, en particular en el diseño de políticas públicas. (Uruguay, 2022).

El enfoque del protocolo de 2022 amplía su alcance para incluir no sólo a los servicios públicos, sino también a otros ámbitos como el sector privado, y a la formación continua de los profesionales que trabajan con personas en situación de discapacidad. También se hace mayor énfasis en la sensibilización y la capacitación de toda la sociedad, para fomentar una cultura inclusiva y no solo dependiente de los profesionales o las políticas públicas.

Se realiza un cambio semántico y conceptual importante al adoptar el término diversidad funcional, que resalta que las dificultades de las “personas con discapacidad” no provienen sólo de su condición, sino de las barreras sociales, físicas y actitudinales que existen en la sociedad. Este cambio refleja una visión más inclusiva y orientada a la eliminación de barreras sociales.

En el protocolo de 2022, la autonomía personal se destaca como uno de los pilares fundamentales, motivo por el cual se subraya que las “personas con discapacidad” tienen el derecho a tomar sus propias decisiones y a vivir de forma independiente. Se promueve el acceso a apoyos y ajustes que faciliten este ejercicio de autonomía en todos los ámbitos (empleo, vida social, educación, etc.).

Se hace un esfuerzo explícito para sensibilizar a la sociedad sobre la importancia del uso de un lenguaje inclusivo y respetuoso, empleando los términos adecuados y promoviendo una visión que respete la dignidad de las personas con discapacidad. Esto incluye un enfoque de educación inclusiva, y la eliminación de estigmas relacionados con la discapacidad.

El nuevo protocolo amplía y profundiza la visión de inclusión y derechos humanos, con un enfoque integral que no sólo aborda los ajustes o adaptaciones, sino también la eliminación de barreras sociales, físicas y actitudinales. La actualización de 2022 subraya la autonomía y la participación activa de las personas con discapacidad, posicionándolas como sujetos de derechos en lugar de como objetos de asistencia. El Protocolo de 2017, aunque ya se consagraba como un avance significativo en su momento, una vez puestos en comparación, se entiende como un documento que presenta mayores limitaciones en términos de enfoque, alcance y conceptualización.

De lo anterior se vuelve transcendental reconocer que los marcos normativos descritos en este apartado dejan en evidencia el hecho de que las personas en situación de discapacidad se encuentran ante diversas situaciones de desventajas y desigualdades en tanto sus derechos no son respetados. La tarea fundamental de las normativas se encuentra puesta en procurar que la desigualdad existente sea reducida, al garantizar los derechos de dicha población.

CAPÍTULO III: EL CAMINO TENDIENTE HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

3.1 Analizando las Políticas Educativas Uruguayas desde la visión del Modelo Médico Rehabilitador de la discapacidad

Es fundamental comenzar este capítulo retomando lo expuesto en el primero, para ello cabe destacar según como cada modelo aborda la educación. Para ello se toman los aportes de Gispert et al. (2017) quien explica cómo en cada uno de los modelos se concibe a las y los estudiantes.

La autora describe brevemente cómo desde el modelo médico rehabilitador ya se creía que las personas “con discapacidad” tenían que ser educadas, sin embargo, esta educación tenía un enfoque segregador puesto que aún persistían ideologías de esta índole que penetraban el ámbito de la educación. Es en este contexto en el cual surge el término “normalización” con la intención de utilizarlo de forma estratégica para lograr la integración. Este concepto pretendía instalar una normalización entre los vínculos que tienen las personas unas entre otras. (Gispert et al. 2017, p.12).

En términos generales puede afirmarse que el modelo médico rehabilitador se basa en la concepción de que las personas “con discapacidad” se encuentran “enfermas” o “dañadas” y por tanto la intervención debe centrarse en la cura, la corrección o la adaptación de sus limitaciones. Bajo este enfoque, la discapacidad se entiende principalmente como un problema individual, y el objetivo de las políticas es rehabilitar a la persona para que se ajuste lo más posible a las normas sociales y físicas de la sociedad mayoritaria. Este modelo ha sido criticado por no abordar adecuadamente las causas sociales y estructurales de la discapacidad y por no promover una inclusión plena.

Luego de haber recopilado y estudiado las políticas que fueron creadas en el marco de la inclusión, puede decirse que Uruguay ha avanzado significativamente en términos de políticas inclusivas y de derechos humanos en las últimas décadas, y una gran parte de este avance se ha reflejado en el ámbito educativo. Sin embargo, ciertas características de las políticas educativas aún pueden ser analizadas a través de la perspectiva del modelo médico rehabilitador, especialmente en las décadas anteriores a la consolidación de la ley de inclusión.

Una de las características que llevan a realizar la anterior afirmación se debe al Enfoque de Atención Especializada, esto se debe a que en décadas pasadas, la educación para estudiantes “con discapacidad” en Uruguay estaba principalmente basada en la segregación y la atención especializada.

Las/os niñas/os que se encontraban en situación de discapacidad eran derivados a instituciones especializadas, donde se les proporcionaba una educación adaptada a sus “necesidades” individuales. Este abordaje se alinea con el modelo médico ya que el enfoque partía en atender a las niñas pero separándolas de los espacios educativos tradicionales, al incentivar su concurrencia a Escuelas Especiales, las cuales continúan abordando a la discapacidad como una característica que necesita ser tratada o rehabilitada.

En el contexto educativo, la idea de "rehabilitar" al estudiante con discapacidad ha llevado a prácticas en las que se le brindaba un tipo de educación que no necesariamente buscaba la inclusión social, sino más bien corregir o mitigar las dificultades de aprendizaje, movilidad u otras características.

Tal y como explica Miguez et al. (2017), en el año 1909 se funda la primera Escuela Especial en el territorio uruguayo, su creación se produce con la idea de seguir los pasos de la Reforma incentivada por José Pedro Varela en 1876. A partir de ese momento se continúan creando diversas escuelas de esta índole con el fundamento de que la educación fuera universal y todas/os pudieran concurrir a espacios educativos más allá de las singularidades individuales que se presentaran (p.23).

La autora describe que,

A medida que se iban creando escuelas especiales... se planificaban los programas según los niveles de inteligencia basados en Stanford-Binet. Se comienza a hablar de un Sistema de Clasificación basado en el Cociente Intelectual (CI), donde las personas eran agrupadas y etiquetadas en función de la puntuación que obtenían en las pruebas de inteligencia (Míguez et al., 2017, p.24).

Uno de los sucesos relevantes y considerado como un avance en materia de políticas educativas se produjo en el año 1985, cuando se consolida la figura del Maestro Itinerante, quien se caracterizaba por ser un docente especializado el cual se ocuparía de brindar apoyo a niñas y niños en situación de discapacidad en escuelas comunes (Álvarez, 2011 citado en Miguez, 2017). Esta línea de pensamiento pedagógica apostaba a trascender las prácticas de segregación y exclusión que se producían hasta ese momento para apostar a la integración de dicha población.

Al tener en cuenta la legislación y las normativas, se considera que a lo largo de los años, Uruguay ha avanzado hacia un enfoque más inclusivo. Para el año 2008 se produce el Nuevo Programa a partir de la Ley General de Educación (2008) y de la Ley N° 18.651 (2010), el cual surge debido a reformulaciones que se creyeron pertinentes para generar una propuesta que se encontrase en el marco de una "Educación para Todos" el cual establece como obligación el hecho de garantizar la educación inclusiva de las/os estudiantes en situación de discapacidad en el sistema tradicional, dejando atrás el enfoque rehabilitador.

Sin embargo, al prestar atención detalladamente en la Ley N° 18.651 termina resultando evidente que la misma plantea ciertas dualidades ya que los primeros componentes en ser tenidos en cuenta refieren a las consideraciones médicas y la rehabilitación, y posteriormente aparece en segundo plano la reivindicación del aspecto social ya que la misma establece;

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

En este sentido puede cuestionarse si lo propuesto realmente se lleva a cabo y efectivamente garantiza lo expuesto en el marco normativo debido a que en la práctica aún persisten instituciones y/o programas educativos que operan bajo el paradigma médico.

Por otra parte, también surge la interrogante de si verdaderamente es la mejor opción el adaptar a las personas al sistema educativo formal, debido a que el mismo continúa siendo predominantemente rígido y estandarizado. Lo que sucede con esta adaptación es que a menudo no se basa en la modificación del entorno educativo para hacerlo más accesible tal y como es propuesto por las leyes, sino que el eje vuelve a estar puesto en moldear a las/os estudiantes para que se ajusten al sistema y puedan ser parte del mismo.

Es importante recordar que el modelo médico rehabilitador al tratar a la discapacidad como un problema individual que necesita ser corregido, pone énfasis en proporcionar adaptaciones para que las personas en situación de discapacidad puedan participar en las actividades y los entornos con “normalidad” sin necesariamente cuestionar si los mismos son lo suficientemente flexibles o inclusivos.

Dicho modelo se caracteriza por determinar a “la persona con discapacidad” como “paciente” que necesita tratamiento o rehabilitación para superar las limitaciones que su condición le impone. En Uruguay, históricamente las políticas sobre discapacidad han enfatizado la rehabilitación, orientando los servicios hacia la mejora funcional y la integración física de las personas en un entorno laboral o educativo.

En este sentido y según la normativa vigente, se entiende que;

Rehabilitación integral es el proceso total, caracterizado por la aplicación coordinada de un conjunto de medidas médicas, sociales, psicológicas, educativas y laborales, para adaptar o readaptar al

individuo, que tiene por objeto lograr el más alto nivel posible de capacidad y de inclusión social de las personas con discapacidad, así como también las acciones que tiendan a eliminar las desventajas del medio en que se desenvuelven para el desarrollo de dicha capacidad. (Uruguay, 2010, Artículo 4).

En las escuelas uruguayas se han dado pasos significativos hacia la mejora de la accesibilidad en términos de infraestructura (por ejemplo las rampas, materiales en braille e intérpretes del lenguaje de señas). Sin embargo, el desafío al que se enfrenta el sistema educativo es poder ofrecer una educación que no sólo se limite a ajustes, sino que se enfoque en una transformación más abarcativa para que efectivamente se logre que las/os estudiantes puedan participar plenamente y en igualdad de condiciones.

A modo de síntesis se comprende que, la legislación de Uruguay sobre discapacidad, como lo es la Ley 18.651, pone énfasis en la atención y rehabilitación de las personas con discapacidad, especialmente en términos de la prestación de servicios médicos y terapéuticos. Si bien las normativas han avanzado hacia un modelo social de discapacidad, aún persisten ciertos aspectos que se ven reflejados en las normativas en los que continúan predominando los aportes del enfoque médico.

3.2 El modelo social de la discapacidad como estrategia para lograr una educación inclusiva

Al retomar lo propuesto por Palacios (2008) a lo largo del documento, se ha considerado el hecho de que el modelo social de la discapacidad parte de una organización de una sociedad que se encuentra pensada por y para personas que no se encuentran en situación de discapacidad. Sin embargo, uno de los mayores aportes de este modelo se encuentra en el cuestionamiento que realiza hacia la discapacidad, al no considerarla como un atributo individual que tienen las personas sino al considerarla como una construcción social que se determina por un conjunto de elementos que se producen en la relación entre las personas (y sus “deficiencias”) y el contexto social en el cual viven (en el cual se encuentran con interminables barreras).

Es justamente por este motivo que se habla de barreras sociales ya que la intención es reflejar de qué forma ciertos elementos del entorno físico o social terminan restringiendo o limitando la vida de las personas. En este sentido, es crucial comprender que las causas de las problemáticas que se presentan en relación a ello no son individuales, sino que son mayormente sociales. Estas causas sociales son entendidas justamente como las dificultades que presenta la sociedad

a la hora de brindar ciertos servicios que procuren garantizar las necesidades de las personas que se encuentran en situación de discapacidad.

El modelo social afirma que las personas en situación de discapacidad pueden aportar a la sociedad en la misma medida que lo hacen aquellas sin discapacidad, por eso se habla desde una visión que es inclusiva que acepta las diferencias. Desde este enfoque es fundamental que las barreras que existen sean derribadas ya que es de ese modo en el cual la sociedad sería más justa y la educación es uno de los pilares fundamentales en el marco de la inclusión.

Es en esta línea que se entiende que, el modelo médico fue perdiendo fuerza y paulatinamente se fue instaurando el modelo social, el cual tiene una visión diferente al momento de pensar en la discapacidad. Es en este sentido que, vale la pena recordar como en el año 1994 en Salamanca se reunieron 95 países, 25 organizaciones internacionales y como en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) se establecieron pautas concretas que contribuyeran a alcanzar una educación que fuera para todas y todos.

Al tener en consideración lo desarrollado anteriormente, la interpretación que se realiza es que en Uruguay el modelo que prevalece para comprender a la discapacidad es el social. En este sentido, resulta oportuno reconocer que no existe ningún documento o normativa que explicita esto, sino que es una lectura o un modo de entender el desenlace que ha tenido el país al momento de abordar dicha temática.

Con intención de justificar la anterior afirmación se torna crucial recordar brevemente el hecho de que el modelo médico rehabilitador pretende eliminar las deficiencias ya que trata a la discapacidad como una enfermedad y al ser un enfoque anterior no se basa en los derechos humanos. En este sentido, Céspedes (2005) afirma que;

Uno de los componentes más significativos y negativos de este modelo médico tradicional es que la persona tiende a asumir y aceptar un rol de enfermo sin tener en cuenta sus derechos, pero tampoco sus deberes en los contextos cercanos –familia, comunidad, trabajo, etc.–, por lo que se transforma en un individuo pasivo que ve el proceso de la rehabilitación como responsabilidad del personal de salud. (p.110).

Desde ese momento y hasta la actualidad, Uruguay se consagró como uno de los Estados parte, lo cual determina en última instancia que se rige por lo planteado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En esta línea, resulta pertinente recordar que dicho documento se formula teniendo en consideración los Derechos Humanos;

Reconociendo que las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, han reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole. Reafirmando la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación. (ONU, 2008, p.1).

En este sentido, la Convención se consagra como un documento clave a la hora de pensar sobre el derecho a la educación para las personas que se encuentran en situación de discapacidad y plantea el componente de la inclusión. Es así que establece que;

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (ONU, 2008, p.18).

De acuerdo con la Unesco (2008), la inclusión es “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (p.10). Lo expresado invita a pensar como la educación inclusiva busca que todas y todos los estudiantes aprendan en conjunto dejando de lado aquello que los caracteriza de forma personal, social, y/o cultural.

No obstante, a pesar del existente marco normativo que exige la escolarización de niñas y niños, y de la importancia que desempeñan las familias al insertarse en el ámbito educativo, aún existen ciertas tendencias a distinguir e identificar las diferencias de esas/os niñas/os que por encontrarse en situación de discapacidad no se adaptan a “lo normal”. Es por ese motivo que la presente

investigación se centró en reflejar la complejidad que engloba la inclusión al entenderla como un proceso que necesariamente implica una transformación del sistema educativo y de las prácticas existentes que contribuyen a que continúe existiendo la exclusión de determinadas poblaciones.

En este sentido, puede decirse que Uruguay ha avanzado notoriamente en cuanto a la integración e inclusión de personas en situación de discapacidad en diversos ámbitos de la vida, incluida la educación. No obstante, para poder comprender cómo las políticas educativas uruguayas se alinean con el modelo social de la discapacidad, es necesario considerar las políticas más recientes y las estructuras educativas que han sido reformuladas para fomentar una sociedad más inclusiva.

La anterior afirmación se fundamenta en que la Ley de “Protección Integral de Personas con Discapacidad” garantiza que “El Estado prestará a las personas con discapacidad el amparo de sus derechos en la medida necesaria y suficiente que permita su más amplia promoción y desarrollo individual y social”. (Uruguay, 2010, Artículo 6).

Para ello es importante tener presente nuevamente la Ley General de Educación (2008), la Ley Nº 18.651 (2010), el Protocolo de actuación para personas con discapacidad en los centros educativos (2017) y su reformulación en el año 2022. Estas normativas y proyectos educativos reflejan un enfoque de Derechos Humanos e Inclusión que ha adoptado el país para alinearse con los principios postulados por el modelo social.

En este sentido, la Ley 18.651 explicita la necesidad de;

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

Por otra parte, Protocolo de actuación para personas con discapacidad en los centros educativos postula que;

ante la necesidad de cumplir con los fines, orientaciones y principios generales de la educación, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación 18.437 de 12 de diciembre de 2008, y con el mandato de los artículos 39 al 47 de la Ley 18.651 de 19 de Febrero de 2010 “Protección integral de personas con discapacidad”, la “Comisión honoraria para la continuidad educativa y socio-profesional para la discapacidad” elaboró y puso a consideración de sus respectivos Jerarcas el Proyecto de “Protocolo de actuación para personas con discapacidad en los centros educativos”. (Uruguay, 2017, p.1).

Para ser formulado, el mencionado proyecto tuvo en consideración la Ley 18.651 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual fue aprobada por la Ley 18.418, ambas reconocen el derecho de las “personas con discapacidad” a la educación. En este sentido que el propósito de la creación del Protocolo surge;

Con miras de hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Uruguay, 2017, p.2).

Estos avances apuestan y promueven a que las/os niñas/os en situación de discapacidad concurren a centros educativos formales e incentivan a trabajar en las barreras que presentan los espacios, considerando principalmente los aspectos sociales, pretendiendo buscar soluciones adaptadas a cada persona y respetando las diversidades existentes.

Por otra parte, al seguir los nuevos lineamientos establecidos, la educación inclusiva en Uruguay está basada en la premisa de que todas las personas tienen el derecho a una educación de calidad, para lograr que ello se lleve a cabo a nivel práctico se reconoce la necesidad de que se produzcan modificaciones en los

enfoques pedagógicos, la utilización de materiales accesibles e incluso el uso de tecnología siempre que se entienda que asegure la participación activa de las/os estudiantes (Uruguay, 2017, p.4).

Por su parte, el Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad (2022) es un documento que tiene en consideración lo expuesto en el modelo social, en donde la discapacidad se entiende en función de la exclusión que genera la sociedad, y no solamente por características que presentan las personas. Puntualmente con relación a la educación, el documento comprende;

que se debe prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del Sistema Nacional de Educación en todos los niveles y para toda la vida, en términos de garantizar su formación e inclusión, habilitando el acceso a una Educación Inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. (Uruguay, 2022, p.5).

De lo anterior, y al colocar la importancia de la temática educativa, el Protocolo postula el hecho de que, “resulta fundamental el papel del Estado y el abordaje coordinado y efectivo de las instituciones del Sistema Educativo Nacional en cuanto al desarrollo de la formación docente para la inclusión transversal de la perspectiva de Educación Inclusiva”. (Uruguay, 2022, p.6).

Al adoptar la perspectiva de Educación Inclusiva, el protocolo;

reconoce la existencia de diferentes formas de representación, expresión e implicación de las personas en el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva plural y diversa. Asimismo, orienta acciones para proporcionar a cada persona el apoyo necesario en el ámbito educativo. De esta forma, sustituye la mirada de “necesidades educativas especiales” por “barreras para el aprendizaje y la participación”, ya que estas últimas surgen de la interacción entre el estudiantado y los entornos. (Uruguay, 2022, p.11).

Al apropiarse de los principios del modelo social el Protocolo de 2022 retoma lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad, aprobada en 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Ello determina que la legislación uruguaya reconoce que las barreras que enfrentan las personas en situación de discapacidad muchas veces se encuentran estrechamente relacionadas al formato de las infraestructuras que tienen los centros. En este sentido, las políticas públicas uruguayas se enfocan en transformar el entorno procurando en la medida de lo posible eliminar dichas barreras (p.13).

Otro aspecto sumamente relevante planteado en las políticas se debe al énfasis que realizan en la constante capacitación de los docentes en la gestión de la diversidad y el respeto por las diferencias, lo que pretende favorecer una visión más social de la discapacidad. (Uruguay, 2022, p.13).

Es en este punto en el cual logra apreciarse un cambio significativo al comprender el ámbito de los derechos de las personas que se encuentran en situación de discapacidad y la importancia de que las normativas tengan en cuenta lo planteado por el modelo social, ya que es gracias a esta nueva perspectiva que las normativas procuran lograr la implementación de una educación inclusiva desde un enfoque que trascienda y avance en sintonía con esta nueva visión.

En esta misma línea y con intención de que efectivamente se logre que el ámbito educativo inclusivo se lleve a cabo en todo el territorio, se determina que;

Para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva, las instituciones, centros y ámbitos deberán efectuar acciones para identificar ajustes a realizar, proporcionar el acompañamiento requerido, asegurar la disponibilidad general de instalaciones, tecnologías y condiciones de apoyo para que las personas con discapacidad participen de la propuesta educativa en forma activa y con autonomía. (Uruguay, 2022, p.18).

En este sentido, las políticas educativas uruguayas han promovido una educación inclusiva, la cual implica que las/os estudiantes no continúan estando segregados en instituciones especiales o aulas separadas, sino que propone que se integren a los espacios educativos tradicionales teniendo en consideración la necesidad de apoyos y/o ajustes razonables que garanticen su permanencia en los centros.

Con el fin de atender a lo propuesto, Uruguay ha desarrollado diversas estrategias y programas para atender a la diversidad de los estudiantes, como de acompañamiento y/o apoyo psicopedagógico para estudiantes en situación de discapacidad, además de la implementación de profesionales especializadas/os que contribuyen a los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes dentro del aula, trabajando en conjunto con las/os docentes.

En este punto se torna fundamental recordar que el modelo social de la discapacidad postula y subraya que, más allá de las adaptaciones individuales, la clave está en modificar el modo en el cual la sociedad concibe a las diversidades. Es por ello que la educación debe ser considerada como un medio para promover la empatía, el respeto y la convivencia de las diversidades que existen.

No obstante, a pesar de los avances, las políticas educativas uruguayas aún enfrentan varios desafíos para implementar plenamente el modelo social de la discapacidad. Uno de los principales desafíos se centra en la persistencia de prejuicios y barreras sociales, ya que aunque las leyes promueven la inclusión, en el ideal colectivo de muchas personas aún persisten creencias y/o actitudes discriminatorias y estigmatizantes hacia las personas en situación de discapacidad, lo que genera dificultades en el proceso de inclusión educativa de las/os estudiantes.

En este sentido, Viera y Zeballos (2014) plantean que:

Aún existe una gran distancia entre los discursos y las posibilidades efectivas de ejercer el derecho a la educación por parte de los niños en general y con discapacidad en particular. Uruguay mantiene en la actualidad un sistema de educación segregada, donde la situación educativa de los jóvenes con discapacidad hace figura y representa un gran desafío. (p.237).

Otro de los desafíos gira en torno a la necesidad de recursos y ajustes, es innegable que existieron avances en la accesibilidad como la construcción de rampas y baños adaptados, se instauraron profesionales como acompañantes terapéuticos y expertos en lenguaje de señas, además de implementarse recursos como los son libros en braille, el subtitulado en videos y la utilización de medios tecnológicos, entre otros, aún existen espacios educativos en donde las infraestructuras no son completamente accesibles y en donde los materiales adaptados son limitados.

En esta línea, se comprende que las políticas educativas de Uruguay, especialmente las más recientes, muestran un compromiso con la inclusión y el respeto por los derechos humanos, lo cual refleja una alineación con los principios del modelo social de la discapacidad, ya que las resoluciones tomadas pretenden atender a las barreras estructurales y sociales que impiden la participación plena de las personas en situación de discapacidad en todos los ámbitos de sus vidas, incluida la educación.

A pesar de reconocer los avances, las autoras postulan que;

Uruguay no ha podido resolver aún el tema de la inclusión social, si bien ha sido pionero, a nivel regional, en estrategias de integración en discapacidad y en la búsqueda de la equidad social. Uno de los principales desafíos que enfrenta el país, es el de garantizar el derecho a la educación de los jóvenes con discapacidad. Si bien se han venido implementando en los últimos años una serie de políticas públicas que tienden al desarrollo inclusivo, continúa la postergación educativa de niños y adolescentes con discapacidad, las bajas expectativas familiares y docentes, y especialmente la ausencia de herramientas y apoyos que aseguren la continuidad en las trayectorias educativas. (Viera y Zeballos, 2014, p.255).

Es justamente a partir de la anterior afirmación que se reconoce la necesidad de continuar trabajando en la transformación del imaginario social con relación a las creencias que se tienen de la discapacidad, ampliar los recursos existentes y continuar adaptando al sistema educativo para que todas y todos puedan acceder a una educación equitativa y de calidad.

3.3 Apostando a promover una nueva mirada sobre la inclusión

En este apartado se pretende dejar en evidencia la importancia de comprender a la inclusión educativa como mucho más que una simple definición. Por lo tanto se debe tener en consideración una concepción más abarcativa, es en este sentido, se entiende que;

la educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar, en particular a la de niños y niñas (también jóvenes y adultos) en situación de (dis)capacidad o con dificultad en su aprendizaje de distinta índole. Se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado, sin restricciones, limitaciones

ni eufemismos sobre ese TODOS, tengan oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad (Sarrionandia, 2017, p.18).

Son entonces las/os estudiantes que tienen la necesidad de contar con un apoyo educativo específico los que se enfrentan a la segregación y exclusión educativa, lo que en último término significa que no logren participar en los ámbitos educativos y dejen de concurrir. Esto determina que si el desenlace se produce de esta forma no se estarían respetando las normas ni los derechos existentes que establecen lo contrario.

Tal y como se ha venido desarrollando a lo largo del documento, Uruguay al consagrarse como estado parte se rige por lo establecido por las Naciones Unidas y se guía por lo determinado en la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (2008) al momento de respetar el “derecho a la educación inclusiva” (ONU, 2008, Artículo 24). Esto significó un hecho crucial y decisivo debido a que anteriormente sólo existía la preocupación sobre la inclusión y actualmente se encuentra consagrada como un derecho. Por tanto, al adoptar esta perspectiva de derechos, cualquier acción que sea contraria a promover el derecho a la educación inclusiva, debería ser considerada como un acto discriminatorio.

Por otra parte, al tener en consideración los Objetivos para el Desarrollo Sostenible 2030 impulsados por las Naciones Unidas (Cepal, 2019) se señalaba como estrategia en el objetivo número cuatro la idea de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (p.16).

A simple vista, pareciera que al asumir todos estos compromisos ya se estaría produciendo una educación inclusiva deseada. Sin embargo, se torna necesario cuestionar el sentido y el alcance que este enfoque ha tenido hasta el momento. Es en este contexto en el cual se debe reflexionar sobre la educación inclusiva como un asunto de carácter político en tanto es vital para la sociedad en la que se quiere vivir (Sarrionandia, 2017).

En esta línea de pensamiento, no sería extraño plantear el hecho de la educación que ha sido brindada y reproducida por las instituciones hasta hace poco tiempo no acompañaba la idea de una sociedad inclusiva, porque si bien se discutían ciertos aspectos inquietantes del pasado, no se cuestionaba el desempeño en este aspecto en el presente.

Es así que surge la pregunta de ¿Por qué se habla de educación inclusiva? En este sentido, al apropiarse de lo planteado por Jarque (2016) se comprende que el adjetivo inclusivo ha sido añadido al sustantivo educación invitando a alcanzar una educación que deje de lado lo heredado con respecto a las formas de pensar y valorar la diversidad de las/os estudiantes de forma excluyente y/o jerarquizadas como “buenos” y “malos”, “capaces” o “incapaces”, “normales” o “raros”.

La educación actual aún no es capaz de responder con total equidad y recibir a todas/os y hacer que se sientan reconocidas/os, ni participes, ni personas estimadas por sus iguales o docentes. Muchas veces lo que sucede es que cuando la escuela acoge a muchas/os de las/os niñas/os que han estado por fuera durante gran parte de su niñez, no se les logra ofrecer oportunidades equiparables, sino que se continúan reproduciendo patrones de normalidad y se torna complejo que se sientan parte de los grupos ya establecidos, por lo tanto la marginación y el maltrato continúan existiendo (Calderón, 2014, Fernandez et al., 2008).

Se habla entonces de educación inclusiva porque la educación que se desempeña cotidianamente en los centros educativos no cuenta con suficientes estrategias ni modos de enseñanza y/o evaluación variados y diversificados. Como expresa Sarrionandia (2017);

En definitiva, necesitamos poner el énfasis en el adjetivo “inclusiva” porque, sin menospreciar los progresos que se han producido, todavía tenemos una educación escolar muy excluyente en forma de segregación, de marginación y/o de fracaso escolar de muchas alumnas y alumnos a lo largo de su proceso educativo (p.19).

En este sentido, es importante tener en cuenta las políticas educativas existentes, ya que una gran cantidad de ellas aún buscan actuar en materia de equidad pero centrándose en categorizar al alumnado vulnerable, haciendo foco únicamente en éstos y en las recursos o compensaciones que se les brindan (Moreno Núñez et al., 2004).

De lo anterior resulta evidente que a nivel global se comienza producir un proceso de transformación educativa y social, el cual implica tiempo y esfuerzo. En gran parte, esto se debe a que las personas que se han visto segregadas y marginadas al querer insertarse en espacios educativos y no haberlo logrado comenzaran a reclamar por prácticas educativas y políticas más inclusivas, justamente por ello puede decirse que fueron las personas en situación de discapacidad uno de los primeros grupos en portar la bandera de la inclusión.

Sin embargo y a pesar de los reclamos efectuados y los cambios logrados, es necesario reconocer el hecho de que aún continúan existiendo desafíos para que la educación sea efectivamente reconocida como inclusiva. Lo que sucede al adoptar la perspectiva de derechos para lograr una educación inclusiva es que se pretende que todas/os puedan participar de la misma, en caso contrario no se estarían haciendo ejercicio efectivo de esos derechos.

En este contexto, es que se puede comprender que el principal desafío al cual se enfrenta el sistema educativo actual al deber cumplir con las leyes establecidas es garantizar la igualdad de condiciones en los centros educativos para

que puedan sostener y respetar los procesos de cada quien dentro de las aulas (Sarrionandia, 2017, p.19).

Este autor también recoge la idea de que los centros educativos necesariamente deben reconocer las barreras que existen, es decir, todos aquellos factores que limiten o dificulten que se logre el aprendizaje y/o la participación de las/os estudiantes y que se relacionan con anteriores prácticas educativas que deben ser revisadas ya que de lo contrario se continúan reproduciendo ciertos aspectos que no contribuyen a hacer efectiva la inclusión.

Para ello propone transformar esas barreras en facilitadores que permitan generar acciones educativas que contribuyan a “personalizar” la educación y adaptarse a las diversidades, lo que en último término determinaría que se dieran respuestas que faciliten la equidad. Con esto se refiere a que se deben tener conocimientos sobre cómo desempeñarse y cómo llevar a cabo ciertas modificaciones, sino que significa la implementación de nuevos accionares que harían de estas prácticas sostenibles en el marco de una educación más inclusiva (Coll, 2016 citado en Sarrionandia, 2017).

Se plantea entonces la idea de que en la actualidad se tienen conocimientos y experiencias que antes no se tenían y que por lo tanto sería posible lograr una educación inclusiva, no obstante con ello no es suficiente para alcanzarla, es por este motivo que Sarrionandia (2017) comprende que;

El carácter sistémico de este proceso nos alerta de la necesidad de generar muchas condiciones y políticas que tienen que alinearse de modo coherente para que se pueda avanzar hacia la meta señalada; condiciones y políticas en materia de financiación, de infraestructura (sin ir más lejos, en relación con la accesibilidad de espacios físicos y virtuales); en materia de revisión del currículo (menos sobrecargado de contenidos y más cuidadoso con el hecho de que los que se consideren imprescindibles contribuyan al desarrollo de todas las inteligencias/competencias que se deben enseñar y no solo algunas) (p.20).

Para lograrlo propone adoptar una visión compartida que se adapte a una lógica que responda a valores y principios que respalden e incentiven la educación inclusiva. Por otra parte y partiendo de la creencia de que la educación transforma, se debería promover que las/os profesionales que trabajan en educación egresen de sus estudios con competencias necesarias para desempeñarse en el marco de la inclusión. Ello significaría respetar las diferencias y la diversidad, hacer valer la

justicia contra la discriminación y asumir la responsabilidad de generar cambios que tiendan a reducir las injusticias existentes y la única manera de hacerlo es que la comunidad educativa y la propia sociedad, analice y reflexione sobre las prácticas que hoy se consideran inclusivas.

Estas condiciones descritas por Sarrionandia (2017) no son una opción para unos y no para otros, no son cualidades que educadoras/es poseen, sino que se considera que todos los anteriores aspectos pueden ser aprendidos y desarrollados por todas y todos. Sin embargo, dicho autor comprende que implementar este tipo de comportamiento y respetar al pie de la letra este tipo de políticas es difícil, pero si se promueven procesos de formación continua se estaría contribuyendo a una buena aplicación de las leyes, ya que de lo contrario y a pesar de los esfuerzos que se realicen las mismas seguirán siendo incumplidas.

Este autor describe que no cabe duda que muchos centros educativos han adoptado prácticas y se han posicionado desde lo planteado por las políticas educativas para desempeñarse mostrando que es posible lograr la inclusión. Al hablar de presencia escolar, puede afirmarse que se visualiza la concurrencia de niñas/os que requieren tener en consideración ciertas “necesidades educativas especiales”. No obstante, considera necesario continuar generando políticas que promuevan, financien, acompañen y sobre todo permitan sostener los procesos de mejoras educativas ya que de eso depende el desarrollo de la educación inclusiva.

En este sentido, explica que hasta que eso no suceda se continuarán viendo centros que se comprometan a la inclusión pero que luego en la práctica no puedan aplicarla y este proceso resulte fallido. No puede negarse el hecho de que en la actualidad aún diciendo estar dispuestos a dar el salto a la inclusión, la misma no se cumple en su totalidad debido a que se requiere que las instituciones contemplen ciertas necesidades educativas que aún no tienen en cuenta.

Finalmente y luego de recuperar toda esta información, resulta fundamental comenzar a mirar a la educación desde la inclusión teniendo en consideración las dificultades que implica alcanzarla. Es importante reconocer la existencia de leyes pensadas para garantizarla, pero surge la incógnita de si verdaderamente se destina el pienso, la voluntad y el presupuesto necesario para lograrla. Es aquí que se puede afirmar que la inclusión existe y está, si solamente se habla de incluir a quienes sean consideradas/os diferentes, pero en definitiva la pregunta es: ¿Con eso basta?

Reflexiones finales

En el presente apartado se pretende hacer una recopilación y síntesis de los elementos centrales que fueron evidenciados a lo largo del documento monográfico. En primer lugar resulta fundamental pensar en las diferentes formas de considerar a la discapacidad siguiendo a dos modelos que se presentan como totales antagonistas entre sí. En este sentido se reconoce que el modelo médico aparece con pretensiones de hacer desaparecer las diferencias que presentan las personas apostando a alcanzar la tan deseada normalidad.

Al mismo tiempo, al considerar que las causas de la discapacidad son científicas busca mejorar la calidad de vida de las personas con el propósito de que sean útiles en alguna medida para la sociedad. Es este modelo el que predominaba en la modernidad ya que fue en ese momento en el cual la discapacidad era comprendida como una característica de las personas, por lo tanto se centraba en la enfermedad y en las deficiencias que éstas presentaban, y pretendiendo corregir esos cuerpos que se encontraban dañados.

En este sentido, si se piensa desde la discapacidad a partir de lo que plantea el modelo médico rehabilitador puede afirmarse que las mismas ni siquiera eran consideradas útiles para la sociedad, sino que lo único en lo que debían enfocarse era en rehabilitarse. Por lo tanto, lo impuesto era que las personas en situación de discapacidad eran vistas de esta manera y el resto de la sociedad tomaba ese conocimiento, dando por sentado que esa era la forma en que debía concebir a la discapacidad y asumiendo la inutilidad que conllevaba la misma.

Si bien es cierto que esta forma de concebir la discapacidad no se encuentra totalmente erradicada, puesto que aún existen personas que continúan sosteniendo esta visión, se produce un giro con la instauración del modelo social de la discapacidad el cual se ha esforzado por reivindicar y adoptar una nueva mirada.

Es así que al instaurarse el modelo social se comienza a visualizar la contraposición con el modelo médico rehabilitador, y trayendo consigo con un nuevo enfoque y presentando diferencias en cuanto al modo de comprender la discapacidad, y afirmando que las “limitaciones” no son individuales sino que considerando el hecho de que la raíz del problema se encuentra en las limitaciones que genera la propia sociedad.

Este nuevo paradigma parte del hecho de que todas y todos poseen el mismo valor, posicionándose y adoptando un enfoque de derechos humanos, además de una perspectiva inclusiva, motivo por el cual desde esta visión, las personas que se encuentran en situación de discapacidad aportan valor a la sociedad en la cual viven. Al afirmar y reconocer que las causas que provocan discapacidad son sociales, se comienza a producir un cambio con relación a las políticas ya que las mismas no son dirigidas hacia la persona sino hacia la población en general.

Este modelo significó un gran avance debido a que las anteriores clasificaciones asociadas a la discapacidad pasaron a un segundo plano, dando lugar a una nueva resignificación, la cual habilitaría nuevos procesos de independencia y autonomía. Sin embargo, la investigación revela que a pesar de los

innegables avances, las personas en situación de discapacidad se enfrentan cotidianamente a diversas barreras ya que los entornos no son cien por ciento propicios, motivo por el cual sus procesos se ven enlentecidos o truncados.

Por otra parte, el trabajo deja en evidencia que del mismo modo en el cual se han ido transformando los modos de ver y comprender la discapacidad también se han producido cambios en las formas de pensar la educación basada en las necesidades de las personas que se encuentran en situación de discapacidad. En este sentido, uno de las principales revelaciones del documento refiere al hecho de que desde tiempos memorables, la educación ha sido considerada como un aspecto fundamental para la sociedad y ésta se ha desempeñado en sus quehaceres siempre en concordancia con los pensamientos dominantes de cada época.

Al indagar el aspecto educativo en tiempos coloniales se reconoce que la educación se encontraba bajo influencia religiosa y se consagraba como un espacio de aprendizaje que en la teoría era pensado para todas/os las/os. No obstante, no fue hasta comienzos del siglo XIX que la educación comienza a ser concebida como el medio para lograr un cambio en la moral e intelecto de las personas y el modo en el que se creía que se podía lograr era a través del orden, la obediencia y la disciplina que eran instauradas por la cultura cristiana.

Para poder comprender este modo de pensar y al posicionarse desde lo planteado por Foucault se comprende a la escuela como una institución que desempeña acciones que ejercen poder sobre niñas y niños bajo la idea de formar buenas personas. El propósito era generar cierta represión y que a partir de ello se fueran forjando identidades a su conveniencia y determinado lo correcto o incorrecto bajo parámetros establecidos de normalidad.

No fue hasta la modernidad en donde se produjo un cambio sobre la forma en la que se intervenía a las personas debido a que políticamente se comienza a comprender al cuerpo desde otro lugar. La medicina era en aquel entonces la principal encargada de estudiar al cuerpo humano y quien determinaba las conductas que debían desempeñar las personas pero sin tener en cuenta la multiplicidad de cuerpos que existían.

En este sentido, la investigación dejó al descubierto el hecho de que el cuerpo comprendido desde el saber médico tenía únicamente una intención disciplinadora que buscaba controlar y regular a las personas. Por lo tanto, las normas aplicadas en aquel entonces excluían y discriminaban de forma natural a todas las personas que no cumplieran con lo establecido, ya que lo que se buscaba era organizar la diversidad y dominarla.

De lo anterior surge la incógnita de ¿Qué era lo que sucedía con aquellas personas que se encontraban en situación de discapacidad? No fue hasta comienzos del siglo XX que se comienzan a reconocer a estos grupos y se crean instituciones dedicadas a atenderlos de forma especializada. Sin embargo la concepción que se tenía era sumamente despectiva y el enfoque continuaba estando en separarlos de la sociedad, motivo por el cual la educación que se les brindaba apuntaba al mejoramiento de sus aptitudes y respondía a conocimientos muy básicos.

En esta línea se reconoce que la modernidad marcó un antes y un después con respecto a la manera de considerar a las personas en situación de discapacidad, las lógicas desempeñadas hasta ese momento continuaban respondiendo a una visión medicalizada y por tanto, la educación que se les brindaba también se encontraba arraigada a todo lo establecido por este modo de pensar.

No fue hasta décadas después en donde se pudo apreciar una transformación con relación al modo de concebir a la discapacidad a partir del surgimiento del modelo social y fue allí donde comenzaron a abrirse caminos a una nueva forma de comprender la educación desde una mirada más inclusiva y con un enfoque de Derechos Humanos.

Para mitad del siglo XX la problemática de la inequidad era innegable y al convertirse en una temática que requería ser resuelta, se apostó a lograr el acceso universal de niñas y niños a las escuelas. No obstante los cambios más significativos se produjeron a comienzos de los 2000, debido a que los gobiernos comenzaron a abordar a la inclusión educativa creando nuevas políticas y programas que la incentivarán, respetando lo planteado por el modelo social. En el caso puntual de Uruguay, la propuesta dejaba de incentivar a que niñas y niños en situación de discapacidad asistieran a Escuelas Especiales sino que se invitaba a que éstas/os comenzaran a asistir a las escuelas tradicionales, siendo estas últimas las que debían adaptarse de dicha población.

El presente trabajo reconoce a la educación inclusiva como un principio fundamental que busca garantizar que todas/os las/os niñas/os, independientemente de sus características, habilidades o necesidades, tengan acceso a una educación de calidad. En el contexto de la educación para niñas y niños en situación de discapacidad, este enfoque adquiere una relevancia aún mayor, pues no sólo se trata de asegurar el derecho a la educación, sino también de promover una cultura de respeto, empatía y valoración de la diversidad desde las primeras etapas de la vida.

Desde el nacimiento, niñas/os comienzan a desarrollar habilidades sociales, cognitivas y emocionales que influirán en su vida futura. En este proceso, la interacción con sus pares es clave, ya que el entorno educativo, en sus diversas formas, tiene el potencial de modelar las actitudes y comportamientos que llevarán consigo a lo largo de su vida. Al hablar de inclusión, no solo se hace referencia a la integración física en un aula, sino a la posibilidad de generar un proceso activo en el que cada niña/o pueda participar, aprender y desarrollarse de manera significativa.

La educación inclusiva no solo permite a niñas/os en situación de discapacidad acceder a los mismos contenidos y actividades que sus compañeras/os, sino que también les brinda un entorno donde pueden explorar sus habilidades, ser desafiados y encontrar sus propias fortalezas. Al mismo tiempo, las/os niñas/os que no se encuentran en situación de discapacidad también se ven beneficiados en el marco de la inclusión ya que aprenden a reconocer y valorar las diferencias, lo que en definitiva contribuye a la formación de una sociedad más justa y equitativa.

El crecer en un entorno inclusivo generaría vínculos más empáticos y comprensivos, basados en el respeto hacia la diversidad y en donde se aprendería a trabajar en equipo con personas con diversas habilidades y necesidades. Para las/os niñas/os en situación de discapacidad, la interacción con sus pares en igualdad de condiciones se presenta como una valiosa oportunidad para aprender, expresarse y desarrollarse como personas.

En este sentido, se reconoce el hecho de que implementar una educación inclusiva no es un desafío menor ya que requiere de la formación continua de docentes, además de la adaptación de los espacios educativos, el uso de materiales accesibles y la colaboración entre profesionales de diferentes áreas. Pero sobre todo, es necesario que se genere un compromiso por parte de las instituciones educativas, las familias y la sociedad en su conjunto, para derribar las barreras físicas, actitudinales y pedagógicas que aún existen en muchas ocasiones.

Luego de todo el camino transcurrido se concluye en que la educación inclusiva no puede ser vista sólo como una opción, sino que se transformó en una necesidad en el momento en el que se consagra como un derecho fundamental, ya que permite a las/os niñas/os en situación de discapacidad vivir una experiencia educativa plena, al mismo tiempo que contribuye al bienestar general de la sociedad. En este sentido, apostar a la inclusión desde las primeras etapas educativas es sembrar las bases para un futuro más inclusivo, donde todas las personas pueden desarrollarse plenamente, independientemente de sus enriquecedoras diferencias.

Referencias bibliográficas

- ANEP. (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/analisis_historico.pdf
- Bralich, J. (1996). *Una Historia de la Educación en el Uruguay: del padre Astete a las computadoras*. Fundación Cultura Universitaria (FCU).
- Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P., & Washburn Madrigal, S. (2014). *El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado*. *Actualidades investigativas en Educación*, 14(1), 157-179.
- Cepal. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Objetivos, metas e indicadores mundiales.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Céspedes, G. M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Aquichan*, 5(1), 108-113.
- Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. (1996). *Anales de Instrucción Primaria*. Dirección Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). *La inteligencia emocional en la educación. Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.

Fernández, T. y Mancebo, M. (2015). Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(3), 74-89.

Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*. La Piqueta.

Gispert, F., Sarquis, P. y Vicente, M. (2017). *Inclusión de niños con discapacidad en la educación inicial*. Camus.

Goitía, N., Peri, S. y Rodríguez Giménez, R. (1999). La cultura física en el proyecto moderno uruguayo. *Actas del 5º Encuentro de Investigadores en Educación Física*, 65-80.

Inspección nacional de primaria. (1917). El Siglo Ilustrado. Biblioteca Pedagógica Central de Montevideo y Biblioteca Nacional.

Jarque, J.M. (2016). *¿De qué hablamos, de inclusión o de escuela inclusiva? un esbozo del estado de la cuestión en Cataluña*.

Lamas, A. (1903). Educación Física y manual de gimnasia escolar.

Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010, diciembre 9-10). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*.

Míguez, M., Alvarez, T., Angulo, S. y Sánchez, L. (2017). *Educación especial y lo especial de la educación en Uruguay*. En *Educação especial: cidadania, memória, história*, 18-36. UEPA.

(MEC) (2022). *Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad*. Disponible en:

https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/diciembre/221314/Protocolo_EdInclusivaDiscapacidad_2022.pdf

Monreal, S. (2022). Larrañaga, ciencia, cultura y educación. El origen de un linaje de fundadores y reformadores. *Páginas de Educación*, 15(1), 112-127.

Moreno Núñez, E., Arenas Jiménez, M., Porta Bellmar, E., Escalant Calpena, L., Cantó García, M., Castell García, G., ... & Cases Iborra, J. M. (2004). *Estudio de la prevalencia de trastornos ansiosos y depresivos en pacientes en hemodiálisis*. *Revista de la Sociedad Española de Enfermería Nefrológica*, 7(4), 17-25.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*.

ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. *La Convención Internacional de los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura.*

ONU (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*

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.
<https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

Palomeque, A. (1903). *El Instituto de instrucción pública en 1855 y una memoria del Dr. D. José G. Palomeque: contribución a la historia de la educación común en la República O. del Uruguay.* Establecimiento poligráfico.

Petrella, C. y Tessore, C. (2020). *El sistema educativo uruguayo y un futuro de rana hervida.*

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

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales.

Unesco, (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.*

Uruguay. (2008) y Uruguay (2010). Ley de Protección Integral de personas con Discapacidad.

Uruguay (1911, julio 7). *Creación de la Comisión Nacional de Educación Física (C.N.E.F.).*

Uruguay, (2008, enero 16). *Ley General de Educación* (2008).

Uruguay. (2017, marzo 27). Decreto N° 27/017 *Protocolo de actuación para personas con discapacidad en los centros educativos.* Publicada por el Parlamento del Uruguay el 27 de marzo de 2017.

Sánchez Blanco, A. (2007). *Artiguismo, educación y evangelización en las "Escuelas de la Patria" de 1815. A propósito del 10 de setiembre como "Día de la Educación Católica del Uruguay".* AUDEC.

Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.

Vallejos, I. (2011). *Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas.*

Verdesio, E. (1934). *La Enseñanza Especial en el Uruguay*.

Viera, A., & Zeballos, Y. (2016). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible.