

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

TESIS FINAL DE GRADO

EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD EN EL OJO DE LA POLÍTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (URUGUAY: 2010 – 2017)

TESINA PARA DEFENDER EL TÍTULO DE GRADO A LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN.

Burguez Pérez, Camila – Camburguez@gmail.com

Tutor: Álvaro Silva

Fecha de aprobación: Julio, 2023.

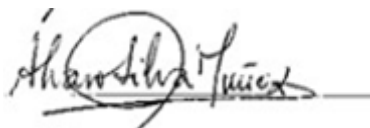
Montevideo, julio de 2023.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Educación
Comisión de Carrera.-

De mi consideración:

Por la presente, avalo que la tesina titulada “El concepto de la discapacidad en el ojo de la política educativa en Educación Secundaria (2010 - 2017)”, de la estudiante Camila Burguez Pérez, C.I. 5.097.357-8, está en condiciones de ser defendida.

Cordialmente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alvaro Siva Muñoz', with a horizontal line extending to the right.

Mag. Alvaro Siva Muñoz
Tutor

A mi familia cercana.

Agradecimientos.

Este espacio está dedicado para dar las gracias a aquellas personas que me han ayudado a llegar hasta aquí, un camino atravesado por obstáculos y una pandemia, junto con cambios en mi vida. Agradecer a todos sería interminable, no podría expresar con palabras lo muy agradecida que me siento con tantas personas, al punto que es imposible mencionarlas a todas.

Por eso, en una primera instancia deseo agradecer a mis compañeros de facultad, con los cuales he tenido una estrecha relación de compañerismo y amistad, mi pasaje por la carrera hubiera sido muy diferente sin ellos. Tanto compañeros de mi generación como de anteriores y más recientes forman una lista tan grande que es imposible enumerarlos, gracias por compartir tantos momentos de unión, compañerismo, desafíos y risas. Nunca un espacio me transformó tanto como persona como lo es la facultad y aquellos compañeros que la habitan tanto desde la presencialidad como la virtualidad. Tampoco había habitado un espacio educativo con tanta felicidad, desafíos, oportunidades y tranquilidad como lo fue en la facultad. Logré forjar amistades fuertes y pude entender el verdadero compañerismo.

En segundo lugar, también deseo agradecer a los espacios que me han dado la oportunidad de aprender más allá de los muros de mi facultad como lo fue Bienestar Universitario y Tutorías Entre Pares (PROGRESA), donde he conocido personas con las que aún mantengo contacto al día de hoy. A esto se le suman aquellos espacios que me han recibido con los brazos abiertos a la hora de realizar proyectos, entrevistas, escritos e investigaciones.

También quiero agradecer tanto a Florencia Pintos y Francisco Maestro, dos personas que me han acompañado de cerca escuchando mis ideas e inquietudes por tanto tiempo, el que me llevó a realizar este trabajo que no es nada menor, y con las que he forjado un vínculo especial.

Mi familia forma parte de la dedicatoria, aquella familia cercana que me ha brindado todo su apoyo desde el momento en que les comuniqué que iba a estudiar humanidades, una vez que salí del liceo con 17 años y aun así ha pasado tanto tiempo. Tengo un lugar reservado para mis abuelos: “Tulo”, “Chuchú”, Cristina y “Chumbo”; a mis tíos y primos (¡que son un montón!). Pero especialmente a mis padres y a mi hermano, a los cuales aprecio mucho y dedico este trabajo con todo el cariño del mundo.

Resumen:

La siguiente tesina de grado tiene como objetivo identificar, comprender y analizar el concepto de discapacidad dentro de las políticas educativas implementadas por el Consejo de Educación Secundaria (actual Dirección General de Educación Secundaria) en Uruguay durante el período de 2010 a 2017.

Para ello, se recopiló y examinó la documentación referente a la creación y modificación de políticas educativas realizada por los organismos competentes; además, se realizaron entrevistas a dos actores de importancia dentro de la Unidad de Diagnóstico Integral y el Departamento Integral del Estudiante con actividad aproximada en el 2014.

Con el propósito de identificar el concepto de discapacidad estudiado y sus transformaciones en la documentación analizada, así como con la ayuda de las entrevistas, se consideraron los enfoques proporcionados por tres modelos explicativos de la discapacidad (modelo médico, biopsicosocial y social). Se examinó de qué manera estos enfoques influyeron en la formulación de políticas, tanto en la manera en que se nombra o aborda la discapacidad, como en las acciones propuestas por dichas políticas en la práctica y la concepción de los sujetos involucrados.

Palabras claves: educación secundaria, modelos de discapacidad, política educativa, inclusión.

Índice.

Primer Capítulo: Introducción y Características de la Investigación.....	7
1.1 Tomando una pizca de la historia de la discapacidad.....	7
1.2 La situación general de la discapacidad en Uruguay.....	8
→ <i>Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006).</i>	
→ <i>Ley General de Educación (Ley número 18.437 - 2008).</i>	
→ <i>Ley de Protección Integral de personas con Discapacidad (Ley número 18.651-2010).</i>	
1.3 Características de la investigación.....	13
~Universo y Alcance de la investigación.	
~Preguntas y objetivos.	
→ <i>Pregunta General de investigación.</i>	
→ <i>Preguntas específicas.</i>	
→ <i>Objetivos Generales.</i>	
→ <i>Objetivos Específicos.</i>	
1.4 Antecedentes.....	15
→ <i>Antecedentes nacionales.</i>	
→ <i>Antecedentes internacionales.</i>	
Segundo Capítulo: Marco teórico.....	22
2.1 Definición de Políticas educativas.....	22
2.2 El Modelo Médico, biológico o rehabilitador de la discapacidad.....	22
→ <i>Críticas.</i>	
2.3 El Modelo Biopsicosocial: la búsqueda de un equilibrio teórico.....	25
→ <i>Críticas.</i>	
2.4 El crecimiento del Modelo Social.....	26
→ <i>Inclusión e integración ¿son lo mismo?</i>	
→ <i>Críticas.</i>	
Tercer Capítulo: Metodología de la investigación.....	30
3.1 Operacionalización.....	30
3.2 Fundamentación metodológica: y sus herramientas de estudio.....	31
→ <i>Técnicas metodológicas.</i>	
→ <i>Herramientas de análisis.</i>	
3.3 Presentación de las políticas encontradas y actividad registrada hasta la fecha.....	35
Cuarto Capítulo: Los núcleos de análisis y presentación del análisis documental.....	38
4.1 Primer Núcleo de Análisis: los marcos de Acción.....	38
~ <i>Año 2010, el ajuste del Plan de Estudios Ciclo Básico 2006.</i>	
→ <i>La relevancia de la evaluación diagnóstica como herramienta.</i>	
→ <i>La discapacidad como componente de salud.</i>	
~ <i>Reformulación de la Unidad de Diagnóstico (2013 - 2014)</i>	

→ <i>Los problemas preliminares...un cambio práctico.</i>	
→ <i>La búsqueda de cambio sobre el paradigma de la deficiencia.</i>	
→ <i>La búsqueda de cambio sobre el paradigma de la deficiencia: La aparición del paradigma de la diversidad.</i>	
→ <i>La derogación de la Tolerancia y Exoneración como principal cambio: atención a la diversidad.</i>	
~2014 - 2017. <i>Creación del Departamento Integral del Estudiante y publicación de la Guía de Adecuaciones Curriculares.</i>	
→ <i>Guía de Adecuación curricular: una puerta a la diversidad.</i>	
→ <i>¿Qué proponen las ACC (Adecuaciones curriculares)?</i>	
→ <i>Características de las Adecuaciones Curriculares y su organización.</i>	
~2017. <i>Protocolo de Inclusión y sobre el Currículum Universal...</i>	
→ <i>Una nueva propuesta ¿un cambio hacia el modelo social?</i>	
4.2 Segundo núcleo de análisis: las formas de nombrar a los sujetos.....	53
→ <i>La discapacidad intelectual y la alta capacidad.</i>	
4.3 Tercer núcleo: la concepción de los sujetos.....	57
~ <i>Un recorrido acerca del sujeto diverso y portador de derechos.</i>	
→ <i>Año 2010, la diversidad ligado a afección.</i>	
→ <i>El paradigma de la diversidad por medio de la Reformulación de la unidad de Diagnóstico.</i>	
→ <i>La diversidad retratada en la creación del Departamento Integral del Estudiante.</i>	
Quinto capítulo: conclusiones.....	63
~ <i>Del pasaje del modelo médico a la consideración de las barreras sociales.</i>	
→ <i>Una nueva propuesta ¿un cambio hacia el modelo social?</i>	
→ <i>La preocupación por lo curricular, la familia y otros agentes educativos.</i>	
→ <i>Los objetivos del Departamento Integral del Estudiante y la Ex Unidad de Diagnóstico.</i>	
→ <i>Pasaje de la integración a la inclusión y el cambio al paradigma de la diversidad.</i>	
→ <i>Algunas reflexiones personales y preguntas para el futuro.</i>	
Bibliografía.....	70
Anexos.....	74

Primer Capítulo.

Introducción y Características de la Investigación.

1.1 - Tomando una pizca de la historia de la discapacidad.

La siguiente tesina de grado pretende abordar el concepto de discapacidad dentro de la segunda década del siglo XXI en el Uruguay, específicamente dentro de la Educación Secundaria entre los años 2010 y 2017. Los orígenes atribuidos a la discapacidad¹ han sido variados, pero fuertemente vinculados a las situaciones históricas y sociales. En esta introducción a la tesina, se hará un breve recorrido por dichos orígenes.

En el texto "*Del exterminio a la inclusión*" de la autora Gilda Aguilar (2004), ella expresa que el concepto de discapacidad asumido dentro de una sociedad determina el tipo de educación que recibirá dicha población. Sin embargo, destaca que en el pasado a las personas con discapacidad no se les educaba, sino que se les daba muerte al nacer (como en el caso de Esparta) o eran reguladas por los paradigmas religiosos (como en la Edad Media) ya que eran consideradas "malditas".

Pasados los siglos, de la mano con los procesos de institucionalización de los Estados a finales del siglo XVIII, emergió una preocupación de tipo asistencialista, más allá de la caritativa brindada por los conventos religiosos. Con ese proceso también se crearon instituciones para segregar a la persona con discapacidad en entornos más "adecuados" en función de su deficiencia y que no interfirieran en la sociedad (Aguilar, 2004). Posteriormente, con la llegada del neopositivismo en el siglo XIX, la autora detalla que empezarían a surgir ideas relacionadas a la consideración de las personas con discapacidad como objetos de estudio y, a su vez, se destaca el desarrollo de la Educación Especial (Aguilar, 2004).

Desde la década de 1980, los Estados trataron de realizar una sistematización a nivel de política internacional² en base a la discapacidad, siendo esta la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* redactado por la Organización Mundial de la Salud (OMS); su objetivo era sistematizar y crear vías de acción en torno a la discapacidad abarcando aspectos de protección social, educación y salud. Dichas sistematizaciones han sido reformuladas según las investigaciones y evaluaciones de las políticas realizadas en varios países y las posturas teóricas asimiladas.

¹ En la presente tesina, el término "discapacidad" se utiliza en lugar de "situación de discapacidad", con el fin de mantener la coherencia con el lenguaje comúnmente aceptado y la terminología oficial utilizada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006). Aun así, tal como se verá en la tesina, se reconoce que la terminología en torno a la discapacidad puede ser un tema de debate. Esta elección de lenguaje está hecha en un esfuerzo por mantener la neutralidad y objetividad, y no refleja ninguna posición personal en torno a los modelos de discapacidad.

² Ya había políticas a nivel nacional sobre discapacidad, principalmente posterior a la segunda guerra mundial a causa del crecimiento de personas con discapacidad producto del conflicto bélico.

Con estos estudios, junto con la aparición de más posturas teóricas y prácticas, surgieron términos que acompañan al concepto de discapacidad tales como: "integración" o "inclusión", "derechos", "autonomía", "deficiencia", "equidad", "igualdad". Estas palabras clave desempeñan un papel fundamental en la comprensión y el abordaje de la discapacidad en diferentes contextos y requieren de una reflexión profunda.

Debido a este factor, al paso del tiempo, a las generaciones, a las decisiones políticas y a los avances generados por investigaciones académicas, el concepto de discapacidad se ha convertido en un punto central de debate a nivel social. Este debate tiene una influencia significativa en el ámbito educativo en diversas esferas, como la didáctica, la pedagogía, la política, la historia y la sociología.

Al abordar la discapacidad en el contexto de la Educación Secundaria, es posible repensar la educación pública estatal como un espacio democratizador, ya que en ella participan individuos provenientes de diversos contextos y situaciones socioculturales; y repensar lo demarcado por la Ley General de Educación (Ley número 18.437) que establece los objetivos de la educación uruguaya.

1.2 - La situación general de la discapacidad en Uruguay.

Dentro de los marcos normativos que engloban las convenciones y leyes a nivel nacional e internacional que pudieron influir en las políticas educativas entre los años 2010 y 2017, se destacan varios documentos relevantes. Entre ellos se encuentran la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), realizada por la Organización Mundial de la Salud en el año 2001, que proporciona un marco conceptual para comprender el funcionamiento y la discapacidad de las personas. Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas en 2006, establece los derechos fundamentales de las personas con discapacidad y promueve su inclusión en todos los aspectos de la vida.

A nivel nacional, en Uruguay, se destacan dos leyes relevantes. En primer lugar, se encuentra la Ley General de Educación (Ley número 18.437) que establece los principios y objetivos del sistema educativo y garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia en la educación. Por otro lado, la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad (Ley número 18.651) busca promover la inclusión y el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, brindando medidas de apoyo y eliminando barreras que dificulten su participación activa en la sociedad. Estas leyes son fundamentales en el marco normativo que respalda las políticas educativas en relación a la discapacidad en Uruguay durante el período analizado.

→ *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006).*

Palacios (2008) realiza un recorrido y análisis por esta Convención. Tras un proceso de cuatro años, el 13 de diciembre de 2006, se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En ella, ONGs que llevan adelante sus propuestas en el área de la discapacidad participaron dentro del Comité Especial, teniendo la oportunidad de reivindicar por sus derechos y no ser subestimadas. Se caracterizó por conllevar un enfoque mixto: tanto de derechos humanos y no discriminación junto con políticas de desarrollo social.

El propósito de esta Convención no es crear nuevos derechos sino “garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio en igualdad de condiciones, de los derechos ya reconocidos a todas las personas” (Palacios, 2008, p.270). Cuenta con un Preámbulo y cincuenta artículos de los cuales la autora, Palacios (2008) realiza una clasificación en base a los ejes temáticos abordados, siendo los siguientes expresados:

Derechos de Igualdad. - Igualdad y no discriminación. - Discriminación por motivo de discapacidad. - La accesibilidad. - Igual de reconocimiento de una persona ante la Ley. - Igualdad en el acceso a la justicia.
Derechos de Protección en situaciones de especial vulnerabilidad. - Protección del derecho a la vida. - Protección ante situaciones de riesgo y emergencias humanitarias. - Protección contra la explotación, la violencia y el abuso. - Protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. - Protección del derecho a la integridad personal. - Protección del derecho a la privacidad.
Derechos de libertad y autonomía personal. - Libertad y seguridad de la persona. - Libertad de desplazamiento y nacionalidad. - Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad. - Movilidad personal.
Derechos de Participación. - Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información. - Participación en la vida política y pública. - Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte.
Derechos Sociales básicos. - Educación. - Salud. - Habilitación y rehabilitación. - Trabajo y Empleo. - Nivel de vida adecuado y protección social.

(Autoría propia).

Si bien cada artículo puede ser analizado, la relevancia en este caso se encuentra en los fundamentos de la Convención, las definiciones que ofrece, las obligaciones de los Estados Parte, los derechos de igualdad y la educación como derecho social básico brindados por la clasificación de Palacios (2008).

El primer artículo define que el propósito de la Convención es la promoción, protección y asegurar las condiciones de igualdad de todos los derechos humanos. Incluyendo a las personas con discapacidad las cuales son aquellas que:

[Presentan] deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006, p.13)

Mientras, el tercer artículo redacta los principios de la Convención, los cuales son: dignidad, autonomía e independencia de las personas, la no discriminación, la participación plena y efectiva en la sociedad, el respeto por la diferencia y diversidad, y la igualdad de oportunidades, también en complemento añade la igualdad entre hombres y mujeres (Palacios, 2008).

En su artículo 4, se muestra que los Estados Partes se comprometen a abstenerse de prácticas que vayan en contra de los ideales de la Convención; a su vez, deben derogar leyes, cambiar costumbres y prácticas que impulsen discriminación alguna; por otra parte, se comprometen a colaborar de forma activa con las personas con discapacidad en la elaboración de políticas y legislaciones (ONU, 2006). Los Estados deben adoptar las medidas legislativas necesarias, administrativas, políticas y programas para hacer efectivos los derechos de personas con discapacidad, junto con emprender y promover la investigación de bienes y servicios pertinentes, proporcionando información que sea accesible a las personas con discapacidad junto a otras formas de apoyo.

Por otro lado, se destaca el artículo 8 (ONU, 2006), el cual establece que los Estados deben sensibilizar y educar a la población respecto a los derechos de las personas con discapacidad y las barreras que se encuentran día tras día.

Palacios (2008) destaca que, según el artículo 24 de la Convención, la educación desempeña un papel fundamental en la garantía y promoción de los derechos humanos. Enfatiza que la educación debe ser accesible para todos, sin discriminación, y basada en la igualdad de oportunidades, fomentando así el desarrollo del potencial humano, la autoestima, la creatividad y los talentos, tanto mentales como físicos. El objetivo es que todas las personas puedan participar plenamente en una sociedad inclusiva y libre.

En relación con ello, la educación primaria y secundaria debe ser inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones; a su vez, debe brindar la posibilidad de aprender habilidades para la vida a fin de propiciar una participación plena como miembro de la comunidad (Palacios, 2008).

En las medidas tomadas por la Convención se incluye facilitar iniciativas para transitar el aprendizaje en diferentes lenguajes y otros modelos de comunicación tanto de los propios niños como los maestros. Se valora el apoyo entre pares y las tutorías, junto con el rescate de las identidades lingüísticas para un mayor desarrollo académico y social. Estas afirmaciones no se centran solamente en los niños y los adolescentes, sino que apunta también a la formación profesional y la educación para toda la vida:

...incluir la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. (Palacios, 2008, p.304)

→*Ley General de Educación (Ley número 18.437 - 2008).*

Esta ley establece en sus primeros artículos una visión acerca de la educación. A su vez, es relevante destacar que dicha ley se sancionó dos años después de que Uruguay se convirtiera en Estado Parte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), por lo cual no es de extrañar la existencia de similitudes en sus propuestas.

Por ejemplo, en el Artículo 1 detalla a la educación como derecho humano fundamental y que el Estado debe garantizar dicho derecho junto con la promoción de una educación de calidad para todos y a lo largo de toda la vida. Mientras, en el Artículo 2 se reconoce el goce y el ejercicio del derecho a la educación como un bien público y social, con el fin de desarrollar física, psicológica, ética, intelectual y socialmente a todas las personas sin ninguna clase de discriminación (Ley número 18.437).

La educación se orienta a la búsqueda de una vida armónica a través del trabajo, la cultura, la salud, entretenimiento, respeto al medio ambiente y el ejercicio responsable de la ciudadanía, buscando la paz entre individuos y naciones. Respecto a la discapacidad, se nombra de manera explícita en los Artículos 33 y 72. Los mismos artículos se centran en un enfoque de derechos en torno a la educación de personas con discapacidad (Ley número 18.437).

El artículo 33 define que la educación formal contemplará particularidades permanentes o temporales, ya sea personal o contextual a través de diferentes mecanismos (ya sean organizativas o metodológicas) con el fin de garantizar con igualdad el derecho a la educación. Teniendo así entre prioridades a diversas poblaciones (rural, jóvenes y adultos) y personas con discapacidad, buscando así la inclusión de dichas poblaciones en la educación formal y brindando los apoyos necesarios (Ley número 18.437).

Mientras, el artículo 72 trata de los derechos de los educandos dentro de los centros educativos, allí se redacta que los centros educativos tienen el deber de brindar apoyos específicos en caso de discapacidad o enfermedad las cuales afectan el proceso de aprendizaje (Ley General de Educación, número 18.437).

→*Ley de Protección Integral de personas con Discapacidad (Ley número 18.651-2010).*

El primer artículo de la Ley establece la protección integral para personas con discapacidad, con el fin de asegurarle a esta población su atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional junto con la cobertura de seguridad social, con el fin de neutralizar las barreras y las desventajas que se podrían presentar a la hora de participar en comunidad.

Una persona con discapacidad es aquella que presenta o padece algún tipo de alteración funcional permanente o prolongada que en relación con la edad y medio social implique desventajas considerables para su integración ya sea familiar, social, educacional o laboral. Dichas alteraciones pueden ser físicas (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mentales (intelectual y/o psíquica) (Ley de Protección Integral de personas con Discapacidad, número 18.651).

Uno de los objetivos de la Ley es la prevención de una discapacidad, es decir, impedir la ocurrencia de discapacidades en la población (a nivel laboral, por ejemplo) como las descritas en el Artículo 2. Sin embargo, en caso de que se presente alguna discapacidad la Ley se orienta a mitigar las consecuencias físicas, psicológicas o sociales. Para ello, introduce el concepto de rehabilitación integral como:

...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. (Ley 18.651)

Los artículos 6,7,8 y 36 hablan del rol del Estado, quien será el encargado de realizar una asistencia coordinada, implementar programas y estrategias para apoyar y contribuir a la prevención de deficiencias y la discapacidad. Además, será el encargado de amparar sus derechos buscando el desarrollo social e individual equivalente a las demás personas.

En el capítulo 7 de la misma ley denominado “Educación y promoción cultural”, refiere, como dice el nombre, a las medidas a tomar en lo que respecta a la educación inclusiva y el acceso a la cultura; de esta manera, se pueden destacar los artículos que van desde el 39 hasta el 45.

En dichos artículos enumerados, se detalla que el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) junto con ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) son quienes están encargados de suministrar los elementos o medios técnicos, científicos o pedagógicos necesarios para que la persona con discapacidad desarrolle al máximo sus facultades artísticas, físicas, deportivas y sociales; sin restricción de edad y de forma permanente. Ya sea a través de la educación, el deporte, como por medio de las actividades culturales y sociales.

Por otra parte, determina la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad en el acceso de las aulas comunes, buscando garantizar el derecho de la educación para todos los niveles, teniendo como base el reconocimiento de la diversidad y la inclusión en la comunidad. La garantía de esta inclusión será por medio de la flexibilización curricular, los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.

El artículo 42 redacta que serán otorgadas capacitaciones adecuadas a los intereses, vocaciones y posibilidades a aquellas personas que por circunstancias particulares no puedan iniciar o finalizar su escolaridad obligatoria. Dichas orientaciones serán llevadas a cabo por los Talleres de Habilitación Ocupacional en coordinación del MEC y ANEP; dichos Talleres serían atendidos por docentes especializados en las diversas modalidades educativas, mientras que aquellas personas con discapacidad que han aprobado la educación formal obligatoria, tendrán la posibilidad de continuar con sus estudios.

En lo que respecta a estructuras edilicias, las mismas serán reformadas para poder adaptarse a la población con discapacidad, mientras que los edificios nuevos serán sujetos a una reglamentación junto con el equipamiento de herramientas tecnológicas para que esta población pueda llevar a cabo su formación educativa.

Y el artículo 45 de la Ley 18.651 (2010) redacta la promoción de la sensibilización y la educación acerca del significado y la conducta adecuada ante las diversas discapacidades, tanto como la necesidad de prevenir la discapacidad, ya sea por medio de las distintas instituciones o cualquier agrupamiento humano. Junto con el artículo 46, menciona que los actos discriminatorios dentro de los centros de recreación, educativos, deportivos sociales o culturales deben ser prevenidos, debiendo facilitar el acceso, el uso de instalaciones y de los servicios amparados por esta ley.

1.3 - Características de la investigación.

Este capítulo tiene como objetivo explicar las características del presente trabajo de grado, para ello, se divide en tres secciones detalladas a continuación:

~~Universo y alcance de la investigación.

~~Preguntas y objetivos.

~~Antecedentes.

~~***Universo y alcance de la investigación.***

Como ya se ha mencionado anteriormente en la introducción, esta tesina trata del análisis del concepto de discapacidad en Educación Secundaria del Uruguay entre los años 2010 y 2017, por medio de la documentación realizada por las autoridades competentes (MEC, DGES, ANEP). La elección de este periodo se debe a que en los dos años listados ocurrieron sucesos bastante significativos que marcan como mojones en la temática: en el año 2010 se sancionó la

Ley de Protección integral para personas con discapacidad (Ley 18.651) mientras que en el año 2017 se publicó el Protocolo de Inclusión dentro de Educación Secundaria.

La discapacidad como problema de investigación ha sido abordada a lo largo de los años desde disciplinas como la medicina, la psicología, la sociología, la didáctica y la pedagogía, entre otras. A su vez ha sido objeto de estudio tanto en la investigación como en la política educativa a medida que han transcurrido las décadas. Es importante tener en cuenta que la definición de discapacidad adoptada por una sociedad está estrechamente relacionada con la educación recibida (Aguilar, 2013), como ya se había hecho mención con anterioridad.

Frente a los debates teóricos y los marcos normativos tanto a nivel nacional como internacional, han surgido diversos significados del concepto de discapacidad que pudieron influir en mayor o menor medida en la sociedad. Sin embargo, el interés radica en examinar la relación entre estos significados atribuidos y las políticas educativas nacionales desarrolladas.

Debido a esta consideración, el análisis del concepto estará estrechamente vinculado a tres modelos que han influido en las políticas educativas: el modelo médico, el modelo biopsicosocial y el modelo social. Estos modelos proporcionan aportes teóricos que pueden delimitar las políticas educativas según diferentes criterios y examinar su influencia en la comprensión y abordaje de la discapacidad.

~Preguntas y objetivos.

En base a la temática de investigación planteada, y la situación general de la discapacidad en el terreno de la educación, se plantean las siguientes preguntas y objetivos:

Pregunta General de investigación:

Δ ¿En qué medida Uruguay ha experimentado transformaciones al considerar la noción de discapacidad en la formulación e implementación de políticas educativas en la Educación Secundaria durante el periodo 2010- 2017?

Preguntas específicas:

Δ ¿Qué propuestas relacionadas con la atención a la situación de discapacidad existieron en la Educación Secundaria entre los años 2010 y 2017?

Δ ¿Se han tenido en cuenta los diferentes modelos explicativos de la discapacidad en estas propuestas? En caso afirmativo, ¿qué modelos de discapacidad fundamentan dichas políticas?

Δ Concretamente, ¿cómo se hace referencia a la discapacidad en los documentos que respaldan dichas políticas en la Educación Secundaria entre 2010 y 2017?

Y a continuación aparecen en relación a los núcleos y preguntas de investigación pensadas, los siguientes objetivos de investigación:

Objetivos Generales:

- ◆ Analizar la noción de discapacidad en el contexto de la Educación Secundaria en Uruguay (CES).

Objetivos Específicos:

- ◆ Identificar las concepciones de discapacidad presentes en los documentos de la Educación Secundaria entre los años 2010 y 2017.
- ◆ Identificar posibles contradicciones y continuidades en las nociones de discapacidad dentro de las propuestas del CES.
- ◆ Sistematizar los conceptos encontrados por medio de una clasificación según los tres modelos de discapacidad: médico, biopsicosocial, social.

1.4 - Antecedentes.

El proceso de construcción de los antecedentes se realizó en base a investigaciones que tuvieran a la discapacidad como temática principal, y, por otra parte, su relación con las políticas educativas. También estos antecedentes pretenden mostrar los diversos caminos que pueden tomarse a la hora de problematizar la discapacidad.

Es de mención que se tomaron como antecedentes producciones nacionales como internacionales, muchas de las cuales son bastante recientes, denotando así un creciente interés por parte de investigadores en abordar esta temática.

→ *Antecedentes nacionales:*

Dentro del Uruguay, no son pocas veces las que se ha estudiado la discapacidad desde diferentes perspectivas las cuales serán presentadas a continuación. Es de mención que, si bien estas investigaciones no coinciden en la temática de la tesina, las mismas realizan un aporte esencial en la construcción de este proyecto.

Una de las perspectivas refiere a la noción de discapacidad (temática directa de la presente tesis).

El artículo llamado “*Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay*” por parte de la autora María Noel Míguez, la investigación logra realizar una comparación sobre la construcción del sentido de la discapacidad dentro de Francia y Uruguay tanto de forma

explícita como implícita. Como propuesta expone que las formas de nombrar y clasificar a los sujetos generan consecuencias en la creación y práctica de políticas sociales y educativas.

La autora revela que el término empleado en Francia es “hándicap”, el cual significa la igualdad de oportunidades para aquellas personas que parten de bases contextuales diferentes; mientras que en Uruguay el término es “discapacidad” que significa “incapaz” o “no capaz” denotando un punto de partida no sólo desigual, sino que señala las carencias o lo que le falta a los sujetos. Por otra parte, realiza una diferenciación entre los términos integración e inclusión y el acercamiento de los mismos al modelo social de discapacidad, menciona que una sociedad más incluida o integrada dependerá de las políticas sociales.

En una línea de debate similar Sharon Díaz et al (2021) realiza un análisis de la concepción de discapacidad desde la perspectiva decolonial, siendo el primer capítulo del libro llamado “*¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades*”.

Detalla que la discapacidad se puede englobar más allá del factor biológico de los sujetos, de igual importancia aparecen otros factores que la atraviesan tales como el empleo, educación, cuidados y asistencias, salud, familia, sexualidad, identidad, deporte y género. Esto es posible gracias al enfoque social a la hora de estudiar la discapacidad, que permite recrear una panorámica diferente que engloba diversos actores sociales.

Por su parte, expone el debate de dos polos de producción de conocimiento y construcciones teóricas, englobadas con la producción a futuro de políticas: el Norte Global (a partir de los “disability studies” anglosajones) y el Sur Global (desde la perspectiva decolonial).

Según los autores, la perspectiva decolonial se aleja y cuestiona las dualidades de poder que han sido impuestas por el Norte Global, junto con las lógicas de dominación y jerarquizaciones empleadas por el pensamiento colonial, que pautan las claves entre lo “normal/anormal”, “saber/no saber”, “capaz/incapaz”, “válido/ no válido”, buscando así una pluralidad de maneras de concebir a los sujetos, mediante otras metodologías y saberes variados.

También la perspectiva decolonial pretende poner sobre la mesa la noción de “Persona en situación de Discapacidad”, donde la persona no se encuentra aislada en la propia condición médica, sino que atraviesa una serie de situaciones a nivel personal y colectivo que lo coloca en una situación particular; dicho sujeto es plural y diverso y habita en articulación constante con el mundo que lo rodea.

Si bien el objetivo de la presente tesina no es profundizar en la definición de Norte o Sur Global, sí es de resaltar que existen tensiones dualistas a la hora de clasificar y encasillar a los sujetos y, que en el caso de la discapacidad, existen varias perspectivas más allá de su clasificación en el mundo de la medicina; por lo cual puede devenir en políticas de diferentes improntas a lo largo del tiempo según los atributos que se le asigna (por ejemplo de rehabilitación como sujeto enfermo, o sociales si se lo considera sujeto de derechos).

El tránsito de la población adolescente (y no adolescente) dentro de la educación formal es otro de los focos de investigación sobre discapacidad. En el caso de la educación secundaria se destacan dos artículos.

En el año 2014 se redactó el artículo *Educación Media y discapacidad en Uruguay: discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?* con Míguez y Esperben como autores. Este artículo pretende deconstruir la noción de discapacidad mediante las categorías: inclusión, integración, exclusión; a través de cuatro ejes: marcos normativos, tránsito de Educación Primaria a Educación Media; Estrategias Institucionales y Proyectos de Vida de la población en situación de discapacidad.

Como estrategia metodológica propone ciertas herramientas de recolección de datos y de la “voz de los participantes” (los discursos escritos y/o orales llevados a cabo en Educación Media). Por ejemplo, los datos cuantitativos otorgados por el Censo del 2011, facilitados por el Instituto Nacional de Estadística (INE); fuentes normativas como leyes nacionales; y entrevistas en profundidad. La consideración de esta investigación como antecedente recae en el hecho de que se toma como centro una de las “patas” del concepto de discapacidad la cual es la inclusión (o exclusión), mientras que el “lugar” de estudio es la educación media. Se destaca el análisis normativo y documental como parte de la estrategia metodológica.

Sobre el tránsito de la población adolescente con discapacidad en el sistema educativo, existe una tesis que propone problematizar el carácter universal (es decir, que todos tienen las mismas condiciones de aprendizaje, tránsito y egreso) de la educación secundaria, llevada a cabo por la autora Laura Donya Rodríguez, llamada *Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria*.

Más específicamente tiene como objetivo analizar las normativas y las diversas concepciones existentes acerca de la inclusión educativa y la discapacidad en el Uruguay a la fecha presente de realizada la investigación (año 2015), dentro de los liceos de ciclo básico en el marco del Consejo de Educación Secundaria. Para ello, además del análisis normativo, fue realizado una serie de entrevistas a referentes sobre el tema y docentes, con el fin de indagar los cambios que se han generado en ciclo básico gracias a las políticas nacionales e internacionales sobre la temática.

Dentro del apartado metodológico, la autora detalla claramente el uso del análisis documental de normativa y declaraciones emitidas por parte de organismos internacionales y el Uruguay, así como el uso de entrevistas. Por otra parte, y en un lugar menor, toma como herramienta el conteo de documentación del CES para medir, clasificar y luego analizar las resoluciones en dos categorías: entre 2006 y 2012 y posterior al 2012, y lo mismo fue realizado con la normativa internacional.

El docente de la Facultad de Humanidades Alejandro Vega (2019), en su tesis de Maestría “Concepciones y estrategias de enseñanza en la escuela especial uruguaya para el caso de niños

con discapacidad intelectual”, pretende comprender las concepciones y estrategias empleadas por maestros de escuelas especiales para el caso de niños que presentan discapacidad intelectual. Para ello se centra en un enfoque desde la didáctica (a nivel general y la multigrado), así como aportes desde la psicolingüística. También dentro de su tesis realiza un recorrido histórico de la discapacidad intelectual y las categorías diagnósticas designadas en el pasado: imbecil, idiota, débil mental, retraso mental.

La presente tesis de Maestría aporta varias perspectivas de gran interés que no habían sido pensadas para este trabajo escrito hasta el momento de su lectura. Los docentes (por medio de las entrevistas y las prácticas) demostraron los sentidos de la enseñanza a niños con discapacidad intelectual, tales como la preparación para la vida en sociedad, la autonomía, el desarrollo de la comunicación.

A su vez, abre un debate para las políticas educativas en lo que refiere a la escuela especial (pero de igual manera, pueden trasladarse a otros niveles educativos) entre la educación universal (igual para todos) o la específica (acorde a las necesidades y particularidades de un grupo de aprendientes).

También se podría prestar atención si las políticas educativas que serán presentadas buscan mejorar las habilidades adaptativas ligadas a lo emocional o social (concepto citado por Vega perteneciente a AAID³ en su novena edición): estas habilidades son el conjunto de habilidades de comunicación verbal y no verbal, la capacidad de reconocer sentimientos, el reconocimiento de la existencia de iguales, el desarrollo de relaciones mutuas satisfactorias, la resolución de conflictos, entre otros, logrando así cumplir normas, reglas y adoptar responsabilidades.

Existe dentro de los estudios del tránsito de adolescentes con discapacidad, una investigación que problematiza las políticas de inclusión educativa desde el año 2010 y las prácticas de los maestros en el aula en el año 2020. Bermúdez y Antola (2020) realizan una introducción breve de los marcos legales tanto nacionales como internacionales, y los modelos de discapacidad existentes (los cuales aportan diferentes conceptos de la discapacidad).

Detalla la idea de que las prácticas inclusivas pueden llevarse a cabo por las personas que trabajan con el alumnado (en este caso, los maestros de Primaria Pública en el departamento de Lavalleya) mientras las actitudes en general de los docentes reflejan una predisposición a responder ante ciertos objetos, personas o grupo de personas y situaciones. También las actitudes reflejan creencias, ideas y emociones (positivas o negativas) hacia algo o alguien.

Son importantes porque de acuerdo al grado actitudinal, se puede permitir el avance o retroceso de las políticas educativas; por ende, los autores detallan la importancia del compromiso docente más allá de las imposiciones legales.

³ La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo.

Existe una actitud positiva respecto a los maestros que han tenido o mantienen una interacción en situaciones personales, sociales y/o laborales con personas con discapacidad. Ocurre de igual manera con aquellos maestros que reconocen los derechos fundamentales de las personas con discapacidad fuera del contexto escolar (votar, casarse, tener hijos). Aunque dicha actitud favorable se ve perjudicada por las atribuciones generalizadas, las capacidades de aprendizaje y el desempeño con personas con discapacidad.

Por último, los autores destacan que el proceso de inclusión se encuentra condicionado por la valoración que hace el maestro sobre si un proceder determinado podría llevarse a cabo fácilmente o no. En la misma línea, se percibe que los docentes ubicados en un nivel más alto de la etapa escolar (5to y 6to año) contribuyen en un menor desarrollo de la inclusión, acorde a la dificultad creciente de manejar el aula, y de desarrollo de un currículum para alumnos con discapacidad.

Esta investigación figura como antecedente debido a que muestra la relación entre las políticas educativas de inclusión en el marco de la discapacidad, en contraste con las prácticas ejercidas por los docentes en el aula, más específicamente, la recepción de políticas inclusivas expresadas por medio de actitudes.

→*Antecedentes internacionales.*

En lo que respecta a antecedentes de corte internacional, se ha encontrado una serie de investigaciones sobre políticas relacionadas con la discapacidad y la inclusión. Dichos trabajos problematizan la efectividad de las políticas inclusivas que se instalan dentro de las instituciones educativas, buscando así la voz de estudiantes y familiares de los mismos. Por lo cual, se puede decir que existe un grupo de investigaciones tanto nacionales como internacionales que dialogan con la práctica de una serie de medidas de inclusión.

El primer antecedente internacional pertenece a Rocío Molina Béjar y realiza un estudio en Colombia sobre la igualdad de oportunidades al derecho de la educación de los estudiantes discapacitados en aquel país. Detalla que, si bien han existido preocupaciones por llevar a cabo políticas inclusivas, las mismas se han restringido prácticamente a educación primaria y secundaria pero no en la educación superior, dejando así a muchos estudiantes fuera de tener la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, conocimientos y cualificarse en el mundo laboral.

Para introducir la relación entre discapacidad, educación y política institucional, la autora realiza una presentación de la normativa internacional y nacional que rige en Colombia para el momento de la investigación, para detallar así los derechos y oportunidades que tiene la población con discapacidad, a la par, las garantías y los deberes que tiene el Estado colombiano consigo.

Para ello, Molina (2010) empleó una encuesta con once preguntas en base a diversos tópicos como: la política institucional, programas o acciones de apoyo para estudiantes con discapacidad, los procesos de selección y registro (teniendo en cuenta que en Colombia existen pruebas de ingreso), conocimiento y formación en educación inclusiva, accesibilidad y tecnología.

Dicha encuesta fue realizada a once universidades de las cuales nueve respondieron, y fueron dirigidas a administrativos y docentes por correo electrónico o por vía telefónica. Mediante la comparación de las respuestas brindadas por cada Universidad la autora llega a la conclusión de que si bien existe un marco legal que exige oportunidades de inclusión, dichas universidades no comprometen un espacio para ello por más de que reciben estudiantado con discapacidad.

La razón por la cual esta investigación es tomada como antecedente, se debe a que existe un punto de la temática (política educativa y discapacidad) y la sistematización de datos fundamentada sobre determinados núcleos, pero cuyo enfoque no coincide con el de esta tesina: la educación superior (Universidades), la encuesta como herramienta metodológica para ocupar una muestra grande y, por último, el cuestionamiento de las prácticas inclusivas y no tanto un análisis de las normativas en sí.

El segundo antecedente internacional proviene de Argentina por medio de la autora Natalia Barrozo (2018), en el que presenta algunas reflexiones sobre la escuela secundaria y los procesos de inclusión en la provincia de Salta. Para ello propone un análisis desde la historia y la teoría crítica de la sociología, junto con una perspectiva enmarcada por el modelo social de la discapacidad.

En primera instancia realiza un recorrido por diversas concepciones de la discapacidad a lo largo de la historia, así colocando en tensión el modelo médico con el modelo social. Es de importancia como detalla que la aparición de un modelo más reciente para explicar la discapacidad, no quiere decir que los otros se eliminen, sino que conviven y generan tensiones.

Un aspecto de interés es que la autora hace mención de algo muy similar a lo detallado por Míguez (2014), que las diferentes concepciones de discapacidad tienen implicancias e impactos en el campo educativo, y de esta manera se pueden caracterizar las propuestas educativas según los modelos vigentes. Es este aspecto, como se ha mencionado antes con el texto de Míguez (2014), esta tesis pretende abordar el análisis de cada política educativa seleccionada y cómo el concepto de discapacidad vigente toma un sentido en cada una de ellas.

Siguiendo con el trabajo de Barrozo (2018), detalla que las escuelas enmarcadas en el sistema educativo común, logró colocar a los individuos en clasificaciones acorde a la “normalidad” o “anormalidad” que presentaban. Por lo general, los anormales ingresaban en escuelas por fuera de lo común (escuelas especiales, por ejemplo), el modelo social con el tiempo ha impulsado la premisa de que las personas con discapacidad puedan asistir también a la escuela común.

Y que una escuela inclusiva es una escuela para todos dejando en claro una cuestión de universalidad pero que a su vez atienda las particularidades de cada participante, cuidando así sus trayectorias, emociones, brindando contención en situaciones donde el estudiante no se encuentre en condiciones físicas para seguir adelante (Barrozo, 2018).

Para concluir con esta sección, el último antecedente es una investigación llevada a cabo por los autores Palmeros y Gairín en el año 2016; el mismo tiene por objetivo analizar las propuestas inclusivas de las universidades de México y España, con el fin de apreciar semejanzas, diferencias y carencias para la atención de estudiantes con discapacidad a la hora de acceder a la educación.

Introducen la idea de que los sistemas de inclusión dentro de la educación dependen del compromiso de cada país y de las instituciones a la hora de adoptar legislaciones más centradas en los alumnos, en los cambios en los planes de estudio, los métodos y materiales a la hora de enseñar y de los sistemas de evaluación.

En base a las necesidades de los alumnos con discapacidad, proponen que cada persona tiene necesidades diferentes dentro del propio espacio educativo, porque no existen dos discapacidades iguales, así como dos personas iguales. Por ejemplo, las personas con discapacidad visual se encuentran condicionadas para asistir a exámenes, a las clases, y moverse con libertad dentro del espacio (cafeterías, baños, salones). Mientras que, en las discapacidades auditivas, existen condicionantes a la hora de entablar la comunicación y el acceso a determinada información puede ser restringido.

Como estrategia metodológica, se hace una revisión histórica de los cambios normativos a nivel nacional e internacional en ambos países, así como se muestran los márgenes de amparo que tienen las personas con discapacidad. También se mencionan los diversos protocolos y estrategias tomados a nivel general y de los cuales deberían hacer eco en el sistema educativo (por ejemplo), junto con organizaciones gubernamentales que tienen por objetivo favorecer la inclusión y disminuir la discriminación.

A partir de esta contextualización, los autores brindan una forma de clasificar las diversas políticas o acciones llevadas por las universidades. Esta clasificación será tomada como inspiración para la presente tesina a modo de poder contextualizar los marcos de acción llevados por Secundaria, teniendo en cuenta de que cada persona (desde la discapacidad) presenta necesidades diversas, que pueden ser cubiertas desde diversas vías (desde apoyo económico, hasta programas de apoyo académico, entre otros).

Segundo capítulo.

Marco teórico.

El marco teórico está pautado por dos ejes principales, en un principio, por la definición empleada de política educativa para esta tesis en específico y, en un segundo lugar (uno más predominante), los diferentes conceptos de discapacidad otorgados por tres modelos explicativos: modelo biológico, biopsicosocial y social, con sus debidas propuestas y críticas.

2.1 - Definición de Políticas educativas.

Con respecto a lo que se puede definir como política educativa pública, Bentancur y Mancebo (2012) la definen como un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas e implementadas por la autoridad educativa competentes dentro del ámbito educativo, en relación con múltiples actores sociales y políticos (en tanto existe una agenda, formulación, implementación y su evaluación). En la misma línea de ambos autores, consideran a las políticas educativas como “hipótesis de trabajo” ya que intervienen en el campo educativo como consecuencia de un problema, diagnósticos y las reglas marcadas por una sociedad específica en un momento histórico determinado (Bentancur y Mancebo 2012).

Siguiendo con ambos autores, una política educativa se caracteriza por integrar consigo un contenido y un proceso, es decir, por contenido refiere a líneas de acción orientadas a ciertos principios y objetivos, además las líneas de acción pueden ser consideradas actos y no actos, en tanto no actuar también puede constituir una política; mientras que las líneas de acción se pueden materializar en diversos documentos como leyes, reglamentos y resoluciones (Mendez, 2006)⁴.

En relación, las políticas públicas (donde pueden encontrarse las educativas) son más que simples decisiones tomadas por una autoridad, son procesos complejos y diversos que involucran a diversos actores tanto públicos como privados. Estos actores interactúan en relaciones de cooperación, competencia y/o conflicto, y cada uno de ellos posee diferentes recursos (legales, económicos, cognitivos, simbólicos, entre otros) que les permiten influir en las decisiones públicas (Bentancur y Mancebo 2012).

2.2 - El Modelo Médico, biológico o rehabilitador de la discapacidad.

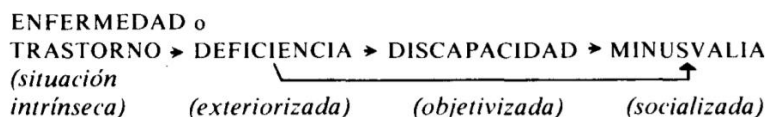
Este modelo se destacó al inicio de los años 1980 gracias a la Organización Mundial de la Salud, el enfoque médico o “biológico”, el cual asentó a nivel internacional una definición de discapacidad. Dicha definición, tal como explicita la corriente, toma su eje en las enfermedades y los mecanismos sanitarios de tratamientos.

⁴ Referenciando a Mancebo y Bentancur.

Este modelo parte de tres definiciones complementarias y esquemáticas (pero no lineales) que serán presentadas a continuación del siguiente texto:

Integración de conceptos

Las ideas expuestas pueden quedar relacionadas de la siguiente manera:



(Esquema extraído de la OMS, 1980 p. 58).

La deficiencia comprende a las anormalidades que aparecen en la estructura corporal, apariencia y función de uno o varios órganos o sistemas; en esta definición también se incluye las anormalidades y pérdidas en la estructura psicológica. Las deficiencias pueden tener un carácter innato y ser temporales. Mientras que la discapacidad es la consecuencia de dicha deficiencia y se expresa en la funcionalidad y la actividad del individuo en la vida cotidiana.

La OMS expresa:

La deficiencia se refiere a las funciones propias de cada parte del cuerpo; por ello tiende a ser una noción algo idealista, que refleja una posibilidad en términos absolutos. La discapacidad, por el contrario, se refiere a actividades complejas o integradas que se esperan de la persona o del cuerpo en conjunto, como pueden ser las representadas por tareas, aptitudes y conductas. (OMS, 1980, p.56)

Por ejemplo, puede existir una persona a la cual le falta una uña (deficiencia) pero eso no implica especialmente una discapacidad.

La minusvalía se trata de una situación de desventaja que posee un individuo ante una deficiencia o discapacidad, dicha situación supone una limitación o impedimento de un rol normal (en función de edad, sexo, factores sociales y culturales). En otras palabras, la condición de minusválido es socializada en tanto hace referencia a otras personas, es la discordancia entre la actuación del sujeto en comparación con el grupo al que pertenece (OMS, 1980). Puede existir una minusvalía producto de una deficiencia pero no por ello recae en una discapacidad, por ende, se puede decir que no se trata de un proceso determinado y lineal (por ejemplo, un rostro desfigurado) (OMS, 1980).

El apoyo que da la familia y las instituciones puede determinar el grado de minusvalía de un individuo ante discapacidades más o menos graves. Un diabético joven puede tener una deficiencia, no una discapacidad, pero sí una minusvalía en tanto se restringe ciertas actividades (OMS, 1980).

Tipos de deficiencias:	Tipos de discapacidades:	Tipos de Minusvalías:
- Deficiencias intelectuales. - Otras deficiencias psicológicas. - Deficiencias del lenguaje. - Deficiencias del órgano de la audición. - Deficiencias del órgano de la visión. - Deficiencias viscerales. - Deficiencias en los músculos esqueléticos. - Deficiencias desfiguradoras. - Deficiencias generalizadas, sensitivas y otras.	- Discapacidades de la conducta. - Discapacidades de la comunicación. - Discapacidades del cuidado personal. - Discapacidades de la locomoción. - Discapacidades de la disposición del cuerpo. - Discapacidades de la destreza. - Discapacidades de situación. - Discapacidades de una determinada aptitud. - Otras restricciones de la actividad.	- Minusvalía de orientación. - Minusvalía de independencia física. - Minusvalía de la movilidad. - Minusvalía ocupacional. - Minusvalía de integración social. - Minusvalía de autosuficiencia económica.

→ *Críticas:*

Vehmas (2004) hace alusión al modelo médico como una corriente tradicional, acentúa a la discapacidad como factor de incompletitud de un sujeto a causa de una deficiencia. Denota que la filosofía occidental y otras disciplinas, han tratado a la discapacidad como “un desafortunado estado de funcionamiento y del ser individuo”; de esta manera, se produjo un afán por la bioética moderna para abordar las deficiencias pertinentes por fuera de los tratamientos médicos, por ejemplo: interrupción de embarazos y la adquisición de información genética para evitar nacimientos de niños y niñas con deficiencias.

La creencia de tener alguna clase de deficiencia física y mental como una posición trágica o desafortunada le ha hecho creer a muchos filósofos afirmar que las personas con deficiencias poseen mala suerte en una especie de sorteo natural, y debido a ello la sociedad está obligada a compensar tal infortunio:

En la base de estas presunciones, los individuos con deficiencias son vistos como objetos de diferentes clases de prácticas rehabilitadoras, educativas, y terapéuticas, donde el objetivo principal es aliviar o "remediar" sus limitaciones. Esta tendencia se ha trabajado como una base para diversos servicios institucionales planeados para servir el bien asumido de tales personas (Vehmas, 2004, p. 51)

El objetivo de esta categorización en los individuos es que las personas sean eficaces socialmente, sean menos discapacitados o deficientes. Según los críticos de esta corriente, las

intervenciones se hacen en una matriz individual, es decir, clasifica al sujeto como discapacitado mientras que la comunidad permanece intocable (Vehmas, 2004).

En una línea similar a la de Vehmas (2004), Míguez (2014) expresa que la intención de clasificar a los individuos en situación de discapacidad hace que sean encasillados como seres “faltantes de algo” en base a una normalidad que determina lo que es común y lo que no; con ello “cada individuo es comparado con relación a estándares establecidos; los sistemas de uso cotidiano son fabricados para un ciudadano promedio” (Míguez, 2014, p.67).

Las pautas marcadas por el modelo médico buscan permear el sistema de salud, colocando así un acento en la prevención de deficiencias, acompañada del uso de la estadística que permitiera encontrar factores favorables para la aparición de enfermedades. Por lo tanto “la discapacidad va a estar mediada por instituciones destinadas a reeducar y reinsertar a las personas con “deficiencias” en los distintos espacios sociales” (Míguez, 2014, p.67).

Sharon Díaz y et al (2021) comprenden que la noción de discapacidad se puede conceptualizar mucho más que el factor biológico, hay más elementos que la atraviesan: laboral, educativo, sindical, deporte, de género, entre otros.

2.3 - El Modelo Biopsicosocial: la búsqueda de un equilibrio teórico.

La segunda mirada pertenece a la perspectiva biopsicosocial, la cual toma su eje principal en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud realizada por la Organización Mundial de la Salud en el año 2001. En esta, la definición de discapacidad se divide en un factor corporal, psicológico y uno social mucho más presente. Además, las deficiencias y las discapacidades dejan de partir desde una base de enfermedades, sino que lo hacen a partir de “componentes de salud”.

Este documento presenta a las deficiencias como una desviación de la “norma” “generalmente aceptada en relación con el estado biomédico del cuerpo y sus funciones”. (OMS, 2001, p. 14). Estas categorizaciones de “desviación” son llevadas a cabo por personas capacitadas para juzgar el funcionamiento físico y mental de las personas de acuerdo con dichas normas.

Por otra parte, la discapacidad se define como el resultado de “una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona” (OMS, 2001, p.18). Dicho término incluye los déficits, limitaciones y restricciones en la participación de una persona, e indica los aspectos negativos en la relación entre ella (con una condición determinada de salud) y sus factores de contexto (ambientales y personales).

→ *Críticas:*

Se puede elaborar una crítica mediante el aporte de María Noel Míguez (2014). En su texto “Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay”, toma como hecho la normalidad como una construcción social. y que se engloba una “ideología de la normalidad”.

La normalidad comprende una forma de estar en el mundo (de forma promedial) que es construida socialmente. La normalidad es una manera de ser y se presenta en ciertas estandarizaciones de la cotidianeidad: la altura del mobiliario, las formas de acceso a un espacio, las estructuras del transporte. ¿Existe alguien que no sea normal? Todo el mundo es normal porque todos tienen sus normas según sus características: estatura, masa corporal, entre otras (Míguez, 2014).

Destaca que el problema resulta cuando esa normalidad se toma como una estandarización (media) ya que la mayoría puede hacer uso de un espacio y/o objeto, pero no todos pueden ingresar en dicha media a pesar de que todos somos normales y tenemos nuestras normas (Míguez, 2014).

El problema es cuando la normalidad es atribuida con una carga negativa hacia la otredad, en tanto hay una “media buena” que otros no pueden cumplir. Por ello resalta la necesidad de adaptación de los objetos para que sean lo más utilizable para todos, a lo que le llama pensar la normalidad como espacio de apropiación de los usos de la vida cotidiana (Míguez, 2014).

Retomando lo anterior, la Organización Mundial de la Salud (2001) realiza una diferenciación entre el modelo médico, biopsicosocial y el social. En principio denota que el modelo médico entiende que la discapacidad parte directamente de la enfermedad, trauma o condición de salud; esto hace necesario un tratamiento médico en materia individual para conseguir la cura y/o una mejor adaptación de la persona en la sociedad. También “la atención sanitaria se considera la cuestión primordial y en el ámbito político, la respuesta principal es la de modificar y reformar la política de atención a la salud” (OMS, 2001, p.22).

2.4 - El crecimiento del Modelo Social.

Dentro del modelo social, la discapacidad se acentúa como un problema social (como bien dice su nombre), donde no se trata de un atributo personal sino de un conjunto de condiciones dentro de la misma sociedad:

...por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Por lo tanto, el problema es más ideológico o de actitud, y requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos. Según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole política (OMS, 2001, p.22).

Yarza de los Ríos et al (2021) entienden a la discapacidad como una construcción social e histórica moderna y colonial, que se logra inscribir en los modos de producción y reproducción de una sociedad. De esta manera, se constituye un deliberado sistema de clasificación de los sujetos de forma inventada y que reproduce un orden hegemónico en base a relaciones asimétricas y desiguales:

Cuando hablamos de producción social de la discapacidad estamos afirmando que la discapacidad no es algo dado, que no existe como realidad por fuera de los dispositivos que la construyen como categoría subjetivante y de asignación de identidad. Por el contrario, entendemos que resulta una relación político-ideológica (Yarza de los Ríos et al, 2021, p. 23).

El modelo social desprende dos ítems de importancia para comprenderla: la ideología de la normalidad y la perspectiva decolonial, ambas se encuentran estrechamente conectadas.

La ideología de la normalidad corresponde a lo ya mencionado en la crítica del modelo biopsicosocial, se trata de la reproducción de lo que la sociedad ha catalogado como normal a lo largo de los años y cómo esta medida ha desembocado en la cotidianeidad de los sujetos. Y que muchas veces esto ha derivado en la construcción de una posición social unidireccionalmente desde la sociedad (de saber) hacia el discapacitado (de no saber):

El punto está en que cuando se cataloga a alguien de «diferente» se lo está marginando, se le están quitando las posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas y las que vaya adquiriendo. Se lo ubica bajo la tutoría y responsabilidad de un ser «completo», «normal», sin deficiencias, quitándose su status de ser con capacidad de opinar sobre su vida y por tanto con capacidad de defender sus derechos. Se expropia al sujeto discapacitado de su derecho de autodeterminación, en función de que los que delimitan y se reconocen dentro de la «normalidad» son quienes se consideran con derecho a tal expropiación (Miguez, 2005, p.127)

Por otra parte, la perspectiva decolonial trata de una corriente de producción de conocimiento dentro de las ciencias sociales, la cual busca realizar giros en materia teórico-metodológica, ético-política y epistemológica de la discapacidad, de forma contrapuesta con las corrientes denominadas por ellos como hegemónicas devenidas por el Norte Global⁵. De esta manera busca contraponer dos ejes de ideas o construcciones teóricas: Norte Global (a partir de los “disability studies” anglosajones) y la perspectiva decolonial (surgida desde el Sur Global) (Díaz et al, 2021).

⁵ El Norte Global puede ser definido como aquellos países centrales que realizan pautas hegemónicas en materia política, económica, educativa, cultural. Mientras que el Sur global se puede definir como aquellos países en vía de desarrollo que pueden o no desarticularse con estas pautas hegemónicas. Díaz et al (2021) aclaran que es importante mencionar que lo que se escribe desde el Norte Global no tiene que ser un pensamiento colonial y egocéntrico, ni como lo que se escribe en el Sur Global es emancipatorio y decolonialista.

La metodología a realizar en investigaciones decoloniales encuentra su nutriente en el intercambio de voces y saberes, el reconocimiento de otras formas de vivir, cuestionando así las lógicas de poder determinadas por el Norte Global (que consideran sus saberes como únicos y universales, desde una perspectiva eurocéntrica):

Desde la perspectiva decolonial, propone que no existe una racionalidad y lógicas... únicas y de comprensión del ser/estar y pensar” tal como existe en la perspectiva colonial, sino que proponen diversas “aprehensiones de la realidad para su entendimiento desde metodologías otras que encuentran en todos los saberes siempre algo para pensar, compartir y analizar (Díaz et al, p. 39).

En este sentido, la potencialidad de los aportes de la perspectiva decolonial resulta evidente, en la medida en que permiten cuestionar la propia noción de sujeto que atraviesa la reflexión clásica en las ciencias sociales y humanas coloniales. ¿Qué significa ser sujeto? ¿Cuáles son los atributos y/o caracteres que lo definen y hacen humano?

→ *Inclusión e integración ¿son lo mismo?*

El modelo social de la discapacidad distingue los conceptos de inclusión e integración, estos dos conceptos se diferencian en la manera que se relaciona un sujeto o grupo de sujetos con otros (relación “yo” - otredad). La integración en primer lugar es el movimiento que realiza el sujeto para ser parte de una estructura, dicho movimiento es adaptativo y regido por la singularidad, para que dicha estructura luego se adapte a ella (Míguez, 2014).

Míguez (2014) toma por ejemplo la adaptación profesional, cuando una persona en situación de discapacidad aparece y el puesto de trabajo debe ser adaptado para ella y teniendo en cuenta que los puestos no están adaptados desde el principio.

Mientras que, por otro lado, con la inclusión se introduce la idea de que:

...la estructura debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva de las personas en situación de discapacidad. En la inclusión está primero la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno (Míguez, 2014, p. 64).

Se puede considerar que la inclusión se encuentra más cercana al modelo social (ya que la estructura prevé un espacio para todos, desde un grupo hacia el sujeto) mientras que la integración al modelo médico (ya que la transformación parte desde el individuo y sus características) (Míguez, 2014).

En las sociedades actuales, dependiendo de las políticas sociales, los marcos normativos, las estructuras, las sensibilidades individuales y colectivas, etc., integración e inclusión confluyen hoy día según situaciones diversas. Ni en la sociedad más inclusiva podría decirse que el

sujeto ubicado en la alteridad no hace algún esfuerzo para adaptarse; así como en la más integradora no aparecen espacios de contemplación desde lo colectivo hacia lo singular. (Míguez, 2014, p.64)

→ *Críticas:*

De Asís (2013) presenta una serie de críticas al modelo social; en primer lugar, el logro de una mayor autonomía de las personas en situación de discapacidad puede derivar en una disminución en los mecanismos de protección que se proyectan para esta población, en especial, en el ámbito sanitario.

Ligado a ello, el modelo social apoya la autonomía y la toma de decisiones de personas que presentan alguna clase de deficiencia intelectual o mental junto con el rechazo de los procedimientos que supongan la sustitución de su voluntad; pero existen situaciones donde la sustitución de la voluntad de la persona es necesaria, debido a las facultades mentales de la misma, las cuales por sí misma no son suficientes para tomar decisiones.

Otra de las críticas que se dirigen a este modelo, consiste que es válido para aplicarse a ciertos tipos de discapacidad, pero no a todos, más específicamente, si da pautas de cómo abordar las discapacidades físicas y sensoriales, pero se pone en tela de juicio su validez en relación a las intelectuales o mentales. Ya que estas discapacidades se caracterizan por las deficiencias personales del sujeto “siendo la dimensión social un añadido de escasa importancia. La discapacidad intelectual o mental exige, sobre todo, de políticas sanitarias y de medidas rehabilitadoras” (De Asís, 2013, p.6), cosa que el modelo social no presta suficiente atención ya que no está centrado en la salubridad como tal.

Tercer Capítulo.

Metodología de la investigación.

3.1 - Operacionalización.

La operacionalización refiere al proceso en que un concepto determinado puede llegar a ser medible por medio de variables relacionadas al universo empírico, determinando así etapas de medición concretas donde buscan representar aquella definición (Babbie, 2000).

Para ello debe delimitarse bien la dimensión en la que se postulará el concepto (pues no es lo mismo analizar la discapacidad en la educación que en la pediatría) y a partir de allí, se formularán una serie de núcleos para representar la discapacidad según los diversos modelos que la definen.

Mediante la lectura de los antecedentes, artículos académicos, tratados internacionales y otras fuentes teóricas sobre la discapacidad en sus modelos, se puede analizar e interpretar el concepto de discapacidad mediante los siguientes núcleos:

↘ Las maneras de nombrar al sujeto (situación de discapacidad, discapacitado, persona con habilidades diferentes).

Es decir, si la discapacidad proviene de la enfermedad, una construcción social o una mixidad de ambos factores. Este factor por lo general se detalla de forma implícita, pero se puede caracterizar según las fuentes y documentos que se plantearon con anterioridad (por ejemplo, leyes nacionales y convenciones internacionales).

↘ La posición del sujeto (enfermo, sujeto de derechos, incapaz, entre otros).

Representa la forma en que el sujeto es nombrado en las documentaciones en relación a su discapacitado, por ejemplo: si es nombrado como sujeto de derechos, incapaz, o persona enferma.

↘ Los marcos de acción, es decir, las acciones que se toman en base a ese sujeto y al resto de personas (segregación, exclusión, integración, inclusión).

Como su nombre lo indica, permiten pensar en las formas de que las propuestas buscan volcarse en la práctica, por ejemplo, si existen intencionalidades de integración o inclusión en determinada propuesta.

Dentro del debate teórico asumido, se tomarán los tres modelos principales de discapacidad desarrollados en estas últimas décadas para discutir así los objetivos y preguntas de investigación: el modelo médico (1980), modelo bio-psico-social (2001) y el modelo social (que tiene su auge desde el año 2006). Para esto, se pondrá énfasis en las propuestas planteadas para explicar el origen de la discapacidad y con ello las formas de abordarla en el plano político

y social.

La definición de modelo científico proporcionada por Acevedo et al (2017) se basa en la idea de que un modelo es una representación de un objeto concreto que actúa como un puente entre elementos teóricos y empíricos. Estas representaciones pueden variar entre sí, coexistir e incluso ser contradictorias, y también tienen la capacidad de evolucionar a lo largo del tiempo. Además, los modelos científicos pueden funcionar como herramientas de aprendizaje, ya que su construcción, uso, evaluación y revisión permiten adquirir conocimiento sobre el objeto que se pretende representar o explicar.

Los núcleos de investigación y los modelos de la discapacidad es un anclaje para realizar un nexo entre las preguntas de investigación y los objetivos tanto generales como específicos. Y también se comprende que estos núcleos a la hora de analizar la documentación no tienen por qué manifestarse de forma armónica, sino que puede faltar información, ser contradictoria o ambigua; estos factores también forman parte de la construcción de los significados de una noción.

A su vez lograrían sistematizar dichas nociones en base a los tres modelos principales que explican la discapacidad (en tanto su origen y cómo interactúa con los sujetos, la educación, la sociedad): Modelo médico, bio-psico-social y modelo social. Gracias a estos núcleos, es como se pretende cumplir con los objetivos de investigación en tanto las nociones son identificadas, analizadas y sistematizadas.

3.2 - Fundamentación metodológica y sus herramientas de estudio.

Podemos definir la metodología como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1994, p.15), cómo nos relacionamos con el mundo empírico; mientras que dicha relación se encuentra sujeta por los intereses y supuestos propios del investigador como el de la propia comunidad investigativa (Taylor y Bogdan, 1994). La metodología elegida para esta investigación en particular, en base al tema de investigación (es decir, el análisis del concepto de discapacidad), es la metodología cualitativa.

Dicha elección se centra en el modo en que se desea abordar el concepto de discapacidad, desde el significado expresado en discursos e interpretaciones que una vez fueron otorgados por aquellas personas que idearon las políticas educativas a lo largo del tiempo. Esta consideración es definida por Batthyány y Cabrera (2011) como la “significación de los participantes”, donde el investigador tiene por objetivo:

...aprender el significado que los participantes otorgan al problema o fenómeno en cuestión, no en el significado que los investigadores le han dado ni a lo que expresa la literatura al respecto (Batthyány y Cabrera, 2011, p.78).

Los autores Batthyány y Cabrera (2011) enmarcan varios tipos de diseño de investigación según los objetivos que aborde, investigaciones: exploratorias, descriptivas, explicativas, y evaluatorias. En el caso de esta tesina, no existe una pretensión exploratoria en tanto existen

muchas investigaciones que abordan la discapacidad en el sistema educativo formal del Uruguay (incluyendo así a Secundaria); tampoco existe un objetivo explicativo en tanto no hay un interés en explicar cómo han surgido los cambios en políticas referidas a discapacidad ni tampoco explicar eventuales relaciones causales, y por último, tampoco existe una decisión de evaluar ninguna política en concreto.

La presente tesina tiene un perfil descriptivo, que tiene como objetivo “caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Batthiány y Cabrera, 2011, p.33-34). En este texto existe una preocupación por describir los conceptos de discapacidad encontrados en la documentación (complementada con la entrevista a un informante calificado).

→ *Técnicas metodológicas.*

Para poder realizar un acercamiento pertinente a los conceptos que se despliegan en las políticas, se tomará en cuenta la producción escrita de la siguiente documentación:

- Circulares, resoluciones y expedientes del CES.
- Resoluciones, actas y circulares pertenecientes al Departamento Integral del Estudiante.
- Resoluciones y actas del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en relación con el CES.
- Resoluciones y actas del Ministerio de Educación y Cultura (CES) en relación con el CES.
- Resoluciones y actas del Ministerio del Consejo Directivo Central (CODICEN) en relación con el CES.

La búsqueda de documentación se basa en la importancia de estos documentos tanto para guiar como para inspirar el desarrollo de diversas prácticas educativas. En los textos, es posible encontrar sentidos implícitos o explícitos asociados a la discapacidad; además, estos documentos brindan un registro que permite identificar patrones, contradicciones, cambios y retrocesos en las políticas educativas relacionadas con la discapacidad.

En relación a la documentación, existe una complementariedad con el empleo de la entrevista, ya que pretende sumergirse superficialmente en el terreno de las prácticas realizadas (por ejemplo, que eventualmente se corresponden con una política), las transformaciones de los conceptos y las intencionalidades de integración o inclusión, además de conocer la experiencia de esa persona en el área de la discapacidad.

En un principio se buscó a una persona que estuviera en la raíz de los proyectos en base a discapacidad, es así como se pautó la entrevista con Gabriela Garibaldi (ex coordinadora del DIE⁶) y Adriana Cristóforo (ex coordinadora de la Unidad de Diagnóstico), es de mención de

⁶ Departamento Integral del Estudiante.

que ambas figuras ejercieron durante los años de estudio de la presente tesina pero en el presente se dedican a otras instituciones por fuera .

Debido a que en principio se pretende entrevistar dos personas, se tomará el espacio para que el interlocutor marque su experiencia en el marco de las políticas de secundaria que vaya mencionando, sin que exista una intención de comparación de discursos, se tomó como eje la entrevista semiestructurada. El orden de los temas será regido en base al transcurso de la propia entrevista, y si bien las preguntas están redactadas, podrían cambiar la manera de formularla (a la hora de hilar con experiencias en la formulación de las políticas o en las prácticas institucionales).

→ *Herramientas de análisis.*

Con el fin de nutrir los núcleos con un patrón de análisis consistente y a modo de abarcar varias aristas que pueden reflejar el concepto de discapacidad, se empleó la siguiente técnica de análisis:

Los documentos y las entrevistas pretenden ser analizadas mediante un proceso de codificación, definido por parte de Taylor y Bogdan (1994) como la categorización de datos obtenidos durante el trabajo de campo, con el fin de analizarlos e interpretarlos. La cantidad de categorías empleadas dependerá de la investigación en sí (el tema a estudiar, el tamaño de la investigación), y son las categorías que deben ajustarse a los datos y no al revés.

Con ello se busca realizar un seguimiento de temáticas similares entre las políticas y crear un panorama un tanto superficial de lo que se ha tratado y lo que no en cada instancia. La codificación ha estado presente en cada núcleo de análisis del concepto; si bien las categorías no serán vistas en el análisis en sí de forma explícita, el lector se percatará la existencia de temáticas que se repiten, unas que hacen aparición y otras que desaparecen.

Con ello se busca que estas categorías brinden la oportunidad de analizar los documentos de manera que cada uno aportará a la construcción de los resultados del núcleo en cada política a ser analizada, además de otorgarle cierto orden al análisis. Es de mención que a lo largo del análisis las categorías pueden ser añadidas, modificadas o suprimidas en tanto se realicen nuevos descubrimientos (Taylor y Bogdan, 1994). También las categorías pueden presentar segmentaciones lógicas (a,b,c), tratándose de posibles ramificaciones de una categoría (por ejemplo, cuando se habla de tolerancia, definitivamente existe un proceso de diagnóstico detrás). Las categorías permitirán encontrar incidencias positivas y negativas mencionadas en cada política recopilada, a modo de encontrar contradicciones o cambios de un discurso a otro según los años (Taylor y Bogdan, 1994).

Por último, y en relación con los objetivos de investigación, una vez que los documentos y las entrevistas sean analizadas mediante las categorías (correspondiendo a cada núcleo) y fundamentada la coherencia de una determinada política con un modelo en concreto, serán sistematizadas en orden cronológico de determinada manera (Taylor y Bogdan, 1994).

Con el fin de recabar información para nutrir los núcleos serán usadas categorías de análisis como herramienta a la hora de interactuar con los documentos, siendo las siguientes:

- Enfermedad.
- Derechos.
- Didáctica -(B)⁷ Currícula - (C) Prácticas.
- Discapacidad - (B) Situación de Discapacidad.
- Inclusión.
- Integración.
- Exclusión.
- Normalidad/Anormalidad.
- Diagnóstico - (B) Tolerancia.
- Diversidad.
- Problemas de aprendizaje.
- Profesores - (B) Formación de Profesores.
- Adolescencia - (B) Conducta.
- Abandono Institucional.
- Familia
- Convivencia.
- Accesibilidad.

Y, por último, en conjunción del análisis por categorías de la entrevista y de la documentación, en relación también de los modelos de discapacidad presentes en las políticas, se realizará la siguiente sistematización:

- Año.
- Nombre del documento y número.
- Categorías encontradas.
- Apreciaciones por parte de las entrevistadas.
- Primer Núcleo: las formas de nombrar.
- Segundo Núcleo: marcos de acción.
- Tercer Núcleo: formas de concebir a los sujetos.
- Modelo en cuales podrían identificarse.

3.3 - Presentación de las políticas encontradas y actividad registrada hasta la fecha.

Mediante la búsqueda de documentos correspondiente a la Dirección General de Educación Secundaria, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Consejo Directivo Central

⁷ Segmentaciones lógicas.

(CODICEN), se han encontrado como relevantes las siguientes políticas educativas ordenadas cronológicamente:

2010:

- Modificaciones Plan 2006 Ciclo Básico.

2013:

- Protocolo y Formulario tolerancia y exoneración.

2014:

- Reformulación de la Unidad de Diagnóstico Integral.
- Creación del Departamento Integral del Estudiante (DIE).
- Propuesta pedagógica: atención a la derivación.

2017:

- Protocolo de Inclusión.
- Guía de Adecuación curricular (DIE)

A continuación, queda como registro la actividad de análisis realizada hasta la fecha de entrega, es de mención que la búsqueda de documentación quedó reservada para el período: diciembre 2021 - marzo 2022. Durante los meses siguientes (abril y mayo 2022) se instaló una pausa en la actividad “de campo” para pulir el apartado de antecedentes, a modo de dejarlo más completo en comparación a lo entregado en Taller I.

Durante el mes de junio (hasta casi el final) fue la lectura del material documental la protagonista de la actividad, a modo de generar un base antes de la actividad de codificación. Sumada a la propuesta de dos entrevistas realizadas a finales de junio y principios de julio 2022 con Gabriela Garibaldi y Adriana Cristóforo.

El acercamiento a la documentación se dispuso por medio de la página web principal de la DGES (Dirección General de Educación Secundaria), usando la herramienta de “buscador” dentro de la misma, aunque para los documentos más antiguos se debían buscar casi manualmente entre pestañas y listas. Existían casos donde se mencionaba una determinada circular en un documento, pero no se encontraba desde la página de Secundaria, pero sí desde el buscador Google donde derivó en el listado en documentos pdfs dentro de la página de DGES.

En el caso de las entrevistas, la que fue realizada en primera instancia (Gabriela Garibaldi) fue por medio virtual por medio de la plataforma Zoom, durando aproximadamente de 45 minutos, que fue el tiempo pensado para la misma. Mientras que la segunda entrevista a Adriana Cristóforo se realizó de manera presencial teniendo una duración de 60 minutos aproximadamente.

Técnica	Interlocutor (si aplica)	Lugar	Fecha	Duración	Observaciones.
Codificación - Modificaciones Plan 2006 Ciclo básico. Evaluación y pasaje de grado - organización de los cursos. (2010)	-	-	-	-	Cambios no guardados en el archivo del documento, las anotaciones de codificación no se guardaron.
Codificación. Guía de Adecuaciones curriculares (2017)	-	-	31/5/2022 5/6/2022	-	Categorías encontradas: Discapacidad, Pedagogía, Tolerancia, Inclusión, Normalidad, Didáctica.
Entrevista.	Gabriela Garibaldi.	Espacio Virtual.	Sábado 11 de Junio.	45 minutos	Aporte a procesos institucionales (Die) junto con un efecto bola de nieve que llevó hasta Adriana Cristoforo. La entrevista se enfocó en la creación del Departamento Integral del Estudiante por el año 2014 y la creación de la Guía de Adecuación curricular por el año 2017. Existe una postura crítica ante la enseñanza en los liceos, donde el docente enseña a todos de la misma manera y no se suele tener en cuenta ciertas necesidades de aprendizaje del estudiantado. Es de mención la entrega de material de análisis por parte de Gabriela sobre Adecuaciones Curriculares y también sobre Diseño Universal.
Entrevista.	Adriana Cristóforo	Espacio presencial	Jueves 30 de Junio.	64 minutos.	Aporte a la historicidad de la Unidad de Diagnóstico, hasta su renovación en el año 2014.

		en la Facultad de Psicología .			Expresa una perspectiva de prácticas de exclusión en Secundaria a pesar del cambio de discursos. Las oportunidades de cambio se dieron, pero quedaron en un intento no logrado; esto se debía a que los docentes como otros actores dentro de la educación (directores, adscriptos, administrativos) no parecían entender el concepto de discapacidad. Se coloca como raíz del problema la formación docente y la educación heterogénea, que excluye otras maneras de aprender. Es de mención la entrega de material para posible análisis sobre los cambios de la Unidad de Diagnóstico a nivel teórico.
Codificación	-	-	-	1/7/2022 al 10/9/2022 aprox	La codificación del resto de archivos se realizó en este periodo, es de mención que durante este proceso se sumaron más documentos encontrados, especialmente del año 2014.
Redacción de núcleos	-	-	-	31/8/2022 hasta la fecha.	Redacción de los tres núcleos encontrados según las categorías que se encontraban en los documentos. El tercer núcleo si bien posee la idea principal, aún falta desarrollo.
Llenado tabla de síntesis	-	-	-	1/12/2022 al 31/12/2023	Tabla donde se sistematizarán las políticas encontradas junto a los núcleos y modelos de discapacidad encontrados.
Redacción Conclusiones	-	-	-	1/2/2023 hasta la fecha	Redacción de las conclusiones en base a lo recopilado y redactado en los núcleos, a la vez se realizó pulido de redacción, índice, estructura de la tesis y citado.

Cuarto capítulo.

Análisis de los núcleos.

Este capítulo pertenece al proceso de análisis de las políticas educativas en base a los núcleos elegidos en capítulos anteriores. Dichos núcleos son tres y están ordenados de lo más “pragmático” a lo más “abstracto” en materia de análisis:

- Marcos de Acción (las acciones que se buscaban realizar con las políticas)
- Las formas de nombrar (es decir, las palabras referidas a los estudiantes y la discapacidad).
- Las formas de concebir a los sujetos (como es “retratado” el sujeto dentro de los documentos).

4.1 - Primer Núcleo de Análisis: los marcos de acción.

El objetivo de este segmento fue indagar en las prácticas propuestas por medio de las políticas documentadas; las mismas pueden acercarnos a las concepciones de discapacidad que pudieron ser tomadas en cuenta a la hora de realizar acciones. Por ejemplo, si son prácticas de integración (donde el individuo se mueve para encajar a la estructura) o de inclusión (donde la estructura se mueve “hacia” el individuo), desde la perspectiva de Míguez y Esperben (2014).

Dicho análisis (al igual que los demás núcleos) es cronológico y también abordará las temáticas principales de los documentos extraídos para el análisis, apoyado en el marco teórico. La razón por la cual los marcos de acción serán abordados en un primer lugar se debe a que, para la redacción, lectura y análisis, es conveniente mostrar lo que trataban los documentos recopilados para saber qué pasó, antes que abordar otras cuestiones más abstractas. En otras palabras, se partirá desde una esfera de lo pragmático y específico, para finalizar en lo más general y conceptual.

~~ Año 2010, el ajuste del Plan de Estudios Ciclo Básico 2006.

Para el año 2010, se realizaron una serie de ajustes al Plan de Estudios de Ciclo Básico correspondiente al año 2006. Es de destacar que dichos cambios se centraron en las evaluaciones realizadas a los estudiantes.

→ *La relevancia de la evaluación diagnóstica como herramienta.*

En el entramado de las evaluaciones, se le otorgó una mayor importancia a las realizadas al inicio del año escolar a modo de diagnóstico:

Será una evaluación inclusiva, que favorezca un modelo educativo abierto a la diversidad, con cabida de las capacidades, conocimientos previos, experiencias, intereses y motivaciones de todos. (CES - Modificaciones Plan 2006, 2010, p.1)

Con ello el profesor/a podría planificar con mayores recursos el desarrollo del curso, por otra parte, también debería realizar adecuaciones en los objetivos del mismo teniendo en cuenta la evolución deseada de los estudiantes (tanto individualmente como en grupo) (CES - Modificaciones plan 2006, 2010), junto con la elaboración de estrategias didácticas acopladas a las diversas formas de aprender de los estudiantes:

La ponderación de este diagnóstico se expresará mediante juicios conceptuales, que permitan reconocer las fortalezas y las debilidades de cada alumno. Por lo tanto, no llevará calificación numérica, pero contendrá la descripción de las modalidades específicas de aprendizaje de cada uno de los alumnos (CES - Modificaciones Plan 2006, 2010, p.6).

La figura de la evaluación diagnóstica hace su aparición, no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta de apoyo para que el/la profesor/a logre crear dichas estrategias didácticas, por lo cual no es un fin en sí mismo, sino la apertura de un proceso de aprendizaje. Respecto al resto de evaluaciones tales como escritos, parciales y exámenes tendrían un componente verificativo de los objetivos alcanzados en el curso, además de comprender el avance de los estudiantes a nivel individual y grupal, además de cómo resultaron las estrategias didácticas realizadas.

Una interesante puesta a punto que dista entre el rol de las evaluaciones y la exoneración de asignaturas: por un lado, se fomenta que el profesor realice estrategias de enseñanza ante un estudiantado que presenta diferencias en las formas de aprender, pero a su vez existen mecanismos que, en ciertos casos, permitan a los estudiantes exonerar materias por “anticipado”. Dichas exoneraciones parten desde la deficiencia del estudiante en relación con los ciclos de aprendizaje y las modalidades de enseñanza.

Siguiendo el hilo lógico del modelo médico de la discapacidad de la OMS en 1980: la deficiencia se transforma en discapacidad en caso de que el estudiante no pueda desarrollar actividades “normales” en su liceo. Como, por ejemplo, una deficiencia en el habla o en la movilidad podría incidir en su transcurso “normal” en asignaturas como literatura, idioma español o educación física. Pero este aspecto se verá en el siguiente apartado.

→ *La discapacidad como componente de salud.*

Como se mencionó con anterioridad, la OMS (1980) expresó que la discapacidad era la consecuencia de una deficiencia. Dicho enfoque de las deficiencias y la salud se veía marcado dentro de la Reformulación del plan 2006, realizando medidas en relación a su salud y a las posibilidades de transitar los estudios con “normalidad” en relación con el resto de estudiantes:

Cuando la inasistencia se deba a razones de salud, la Dirección del establecimiento deberá justificarla, previa presentación del correspondiente comprobante. Asimismo, deberá justificar dentro del mes correspondiente, aquellas inasistencias originadas en situaciones excepcionales, debidamente probadas (CES - Modificaciones plan 2006, 2010, p. 3).

Se destaca el capítulo IV que refiere a los estudiantes con discapacidad, el mismo se llama “Regímenes Especiales: exenciones, tolerancias y otros”. En el cual se redacta que los estudiantes que presenten afecciones que inciden en el proceso de aprendizaje, podrán instalarse bajo los regímenes de tolerancia y exoneración (CES - Modificaciones Plan 2006, 2010). Es así como la tolerancia pretende adaptar las modalidades de aprendizaje del estudiante, llamadas por el documento como “modalidades especiales, a su vez que la exoneración impide que el estudiante con estas afecciones realice algunas asignaturas (como inglés o educación física); estos procesos se llevan a cabo mediante trámites administrativos gestionados por la adscripción y la dirección del liceo. Gabriela Garibaldi expresó lo siguiente sobre la Tolerancia:

De los años 80 en adelante hubo una sola, no sé si una sola pero la más importante que de alguna manera las personas con discapacidad tenían dónde apelar...que era la famosa tolerancia. Lo que la tolerancia hacía era exigirle al sujeto que diera cuenta de su discapacidad, de su dificultad, de sus problemas, porque los problemas eran de él, lo que da cuenta de una concepción de qué es la persona y que de esa forma hacer todo un caminito de certificaciones que después como todo se sobredimensionó y entonces el sistema que supuestamente fiscalizaba el diagnóstico que traía la familia del estudiante terminó estallando y pasaron cosas muy complicadas.(Gabriela Garibaldi).

Es de destacar que se toma en cuenta que la palabra “afección” deviene de la propia matriz médica, al igual que la figura del propio diagnóstico médico para llevar a cabo los procesos administrativos. También se destaca que esta clase de intervenciones se centran especialmente en lo individual (Vehmas, 2004), es decir, que las intervenciones y políticas estarán centradas en el estudiante que posea una discapacidad y no en la “comunidad” la cual permanece intocable.

~~ **Reformulación de la Unidad de Diagnóstico (2013 - 2014)**

→ *Los problemas preliminares...un cambio práctico.*

Para años posteriores a 2010, existirá un foco mayor en la inclusión por medio de cambios en la estructura de Secundaria como acción principal; en este segmento del núcleo brindaremos una especial atención a la Unidad de Diagnóstico:

“Pero 2013/2014 hasta el comienzo del 2017...yo fui a la Unidad de Diagnóstico entre otras cosas porque hubo un problema administrativo, se detectó que había muchos profesionales que trabajaban en la unidad que marcaban y se iban. Eso trajo aparejado que había, yo no me acuerdo las cifras exactas, 250.000, no sé, un número monstruoso de expedientes pendientes de resolución, solicitando lo que en ese momento era la tolerancia. Entonces, lo que a mí se me encarga es modificar los objetivos de la Unidad de Diagnóstico, entre otras cosas porque se entiende que no corresponde a ANEP el hacer diagnósticos y reformular toda la unidad, darle unos nuevos objetivos y resolver los 250.000 expedientes”(Adriana Cristóforo).

En octubre del 2013 se publica el acta número 3179, que refiere a un cambio estructural en el proceso administrativo de la Unidad de Diagnóstico Integral. En especial, por procesos de toma de decisiones que resultan en la demora del diagnóstico realizado. El resultado es la creación de un nuevo protocolo administrativo donde la Unidad de Diagnóstico Integral brinda su veredicto y las recomendaciones para el aprendizaje del estudiante en base al dictamen médico.

El protocolo indica: en caso de encontrarse una dificultad de aprendizaje en el estudiante, se debe iniciar el trámite con la documentación debida (destacándose los informes de los docentes en literatura o idioma español y matemática, educación visual y plástica, e inglés), un informe del equipo Multidisciplinario, fotocopias de escritos y láminas de Educación Visual y Plástica (para estudiantes del interior) y el informe médico aportado por los representantes legales del estudiante (CES - Acta 3179, 2013).

Posteriormente, la Unidad de Diagnóstico tomaría la solicitud y brindaría las recomendaciones adecuadas para el aprendizaje de ese estudiante, la Inspección Técnica daría su resolución (si otorgar tolerancia/exoneración)⁸. Es de mención que la Inspección Técnica tenía asignado a un Adscripto/a y un administrativo/a encargados de archivar, y registrar los trámites:

“Lo que hicimos fue hacer una estrategia de resolución de esos expedientes porque parte del retraso era porque se entrevistaba a cada uno de los adolescentes. Y era un equipo relativamente pequeño para aquella tarea. Yo después que los estudié, se trataba de que era una cosa muy heterogénea, sumamente heterogénea, porque había cosas insólitas porque pedían tolerancia a un gurí que estaba enyesado y entonces no podía escribir. El yeso se le fue del brazo antes de que el expediente volviera al liceo” (Adriana Cristóforo).

Este problema administrativo, podría deberse a que las acciones centradas en el modelo médico abordan a la discapacidad desde la individualidad (el estudiante) en vez de realizarlas en la comunidad (Vehmas, 2004), es decir, que los liceos no son parte de algún mecanismo macro (que aborde a una clase, o a todos los docentes). Posteriormente se sumarán más críticas que serán abordadas en el siguiente apartado.

→ *La búsqueda de cambio sobre el paradigma de la deficiencia.*

Para junio del 2014, surge otro cambio dentro de las políticas educativas sobre discapacidad en Secundaria, mediante la propuesta de reformulación de la Unidad de Diagnóstico integral por medio del expediente número “11160_14 Oficio _ 347_ 14”. Dicha propuesta fue aprobada en el mes de julio del mismo año por medio del acta número 56, resolución 4.

Como objetivos propuestos, de manera general la ex Unidad de Diagnóstico, ahora la “*Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo Sebastián Morey Otero (UPIDE)*”, se propuso: promover, intervenir y favorecer los procedimientos educativos desde la diversidad, además de orientar asuntos didácticos.

⁸ Anteriormente era la Unidad de Diagnóstico quien daba los dictámenes y se encargaba de notificar la situación a los liceos en relación a los estudiantes.

Y para ello se implementaron dos líneas de acción, encontradas en el apartado “Marco Conceptual”: la primera nucleada en intervenciones en centros educativos (en vez de intervenciones estrictamente de salud), mientras que la segunda centrada en formación, actualización e investigación sobre prácticas escolares a nivel pedagógico y didáctico.

Esta decisión, según el expediente, parte de la importancia que la educación le otorgó a los procesos de medicalización y cómo los pasajes de la vida cotidiana han oscilado en la dualidad salud-enfermedad. El documento, a su vez, expresa que este debate ha sido asumido por el propio sistema educativo, y así algunas familias y agentes educativos han vinculado algunas dificultades en el tránsito educativo como problemas exclusivamente sanitarios (CES - Propuesta reformulación Unidad de Diagnóstico Integral, 2014).

Fue así como búsqueda de soluciones terminó reduciéndose a modificaciones a nivel sanitario (mayoritariamente derivadas en diagnósticos y tratamientos), sin prestar atención a otros factores contextuales que inciden en el aprendizaje (institucionales, educativas, vinculares), esto es lo que en el documento se le asigna como “Paradigma de la Deficiencia” (CES - Propuesta reformulación Unidad de Diagnóstico Integral, 2014).

→ *La búsqueda de cambio sobre el paradigma de la deficiencia: La aparición del paradigma de la diversidad.*

Esto inició una serie de críticas a las prácticas educativas que eran realizadas hasta el momento desde el paradigma médico o biológico, centrado en los estándares de: sanidad, corrección, diagnósticos, entre lo normal/anormal.

Como primer punto, y como se ha mencionado con anterioridad, el significativo deficiencia dentro de la discapacidad, se documenta en la convención de la Organización Mundial de la Salud en el año 1980, la cual se define como de las anomalías que aparecen en las estructuras del individuo (biológicas, fisiológicas y/o psíquicas), mientras que la discapacidad es la interferencia en la vida cotidiana a causa de dicha deficiencia (OMS, 1980). Uno de los ejes cotidianos podría ser la vida escolar del individuo en Educación Secundaria.

Ante esta situación, marcado por dicho paradigma de la deficiencia (quienes pueden ajustarse y quienes no a los requisitos educativos de la institución), el fracaso escolar se torna un asunto del propio estudiante, generando una realidad de exclusión (CES - Propuesta reformulación Unidad de Diagnóstico Integral, 2014).

Este factor se acentúa mucho más en los casos de diagnóstico, donde se buscarán las deficiencias que forman barreras en sus procesos de aprendizaje y adaptación en el sistema educativo, además de que el diagnóstico puede resultar útil a la hora de gestionar herramientas para cubrir dichas deficiencias. Pero siempre la raíz es el estudiante en su singularidad, al que es adjudicado el fracaso escolar o el no aprendizaje de los contenidos en un curso:

“De todas maneras que lo digo con tanta liviandad hubo mucho trabajo, mucho esfuerzo y mucha profesionalidad detrás de eso; lo que pasa era que traía una concepción que estaba a la par de la concepción que se tenía en ese momento. Paulatinamente comenzamos a corrernos y a hacernos cargo como adultos, como responsables profesionales de la educación de que el problema era de enseñanza, que si los estudiantes no aprenden es porque hay alguien que no está enseñando bien” (Gabriela Garibaldi).

Según la propuesta, existen dos vías de exclusión: cuando el fracaso escolar se adjunta al sujeto (como ya se mencionó antes), y cuando se lo porta con una dificultad y se lo excluye así de adquirir ciertos conocimientos y herramientas que se pueden catalogar como esenciales (CES - Propuesta reformulación Unidad de Diagnóstico Integral, 2014).

La Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo (UPIDE) propone como objetivo tratar las problemáticas de la educación desde la complejidad de múltiples factores más allá de la condición del estudiante, e ir más allá de un criterio homogeneizante, a lo que ellos llaman una *“inclusión forzada”*; es decir, que el sistema se acomode a las condiciones del estudiante de manera individual y solamente se construyen cuando se iniciaba el proceso administrativo de tolerancia y exoneración.

Quizás este proceso de inclusión forzada sea similar a la definición de integración desde el Modelo Social atribuido por Míguez y Esperben (2014) como “el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella...es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar” (Míguez y Esperben, 2014, p.63).

Exponen que una educación centrada en la diversidad toma componentes grupales y no de individualidad, por lo cual “este posicionamiento implica una concepción de educación tal, que da cuenta de la relación entre la misma y las prácticas pedagógicas que le dan forma” (CES-Propuesta reformulación Unidad de Diagnóstico Integral, 2014, p.13). Explicado de otra forma, mientras que una concepción de educación lineal y homogénea podría disponer de una legitimación y control de prácticas pedagógicas (mayormente homogéneas) que conciben a un modelo de estudiante homogéneo, una educación centrada en la diversidad permitirá un abanico amplio en prácticas educativas de acuerdo con el contexto y las necesidades y características de los estudiantes.

La aparición y la explicación del Paradigma de la Diversidad sirven como punta de crítica a los procesos de normalización por parte del modelo biológico en años anteriores, llevados a la propia educación formal.

Es así como introducen el Paradigma de la Diversidad, el cual se desprende de la definición de “diferencia”. La diferencia es entendida como un constructo social, histórico y cultural y que se encuentra ligada a determinadas nociones de poder en tanto “se es diferente a”. Mientras que la diversidad corresponde a la singularidad en sí misma, en lo que el estudiante tiene por necesidades, potencialidades y dificultades; y, por medio de ello, se trazarán caminos de seguimiento y metas tanto individual como en grupo, y no en base a una estandarización o un

margen de normalidad o un marco curricular descontextualizado (CES - Propuesta reformulación Unidad de Diagnóstico Integral, 2014).

Como parte de esa crítica al modelo médico, la propuesta de la ex Unidad en uno de sus apartados se centró en dar otro valor al diagnóstico como herramienta de acercamiento a los estudiantes y no como un fin en sí mismo: diagnóstico es la puerta a las futuras intervenciones para mejorar las condiciones de aprendizaje del estudiante, no pretende ser una herramienta de medición cuantitativa en base a estandarizaciones entre la “normalidad/anormalidad”, los cuadros psicopatológicos o las dificultades de aprendizaje (CES - Propuesta reformulación Unidad de Diagnóstico Integral, 2014).

→*La derogación de la Tolerancia y Exoneración como principal cambio: atención a la diversidad.*

“La tolerancia lo que hacía era exigirle al sujeto que se diera cuenta de su discapacidad, de su dificultad, de sus problemas, porque los problemas eran de él” (Gabriela Garibaldi).

En el año 2014, a su vez, se publicó la política de atención a la Derivación (RC 56_2_14 C. 3224_14), este documento repasa alguno de los puntos ya redactados anteriormente, pero por lo que se destaca es por la derogación de los procesos de Tolerancia y Exoneración; una de las razones de esta derogación se debía a que dichos procesos no reflejaban una concepción de la diversidad en la didáctica y de la pedagogía, además de la mención de que la normativa es escasamente inclusiva.

A su vez, consideraban que estos procesos no atendían las necesidades del estudiantado y no alentaban a los profesores a buscar nuevas formas de enseñar, y que las dificultades en el aprendizaje pueden deberse a que las estrategias de enseñanza no son heterogéneas (CES - Atención a la Derivación, 2014).

El protocolo de derivación consiste en un proceso donde, por una parte, la Unidad de Diagnóstico (aún sin cambiar su nombre) realiza una serie de recomendaciones en base un informe enviado por la institución escolar (un informe de las dificultades en asignaturas y las estrategias ya empleadas, sus resultados, y las fortalezas del estudiante) y el informe médico correspondiente; por otro lado, la Inspección Técnica realizaría resoluciones en torno al accionar institucional (CES - Atención a la Derivación, 2014).

En base a la nueva propuesta protocolar, se menciona en los primeros párrafos del documento que la normativa anterior no estaba sistematizada de manera armónica, y además se la caracterizó como escasamente inclusiva (CES - Atención a la Derivación, 2014). Es de destacar que en esta “escasa inclusión” se le alojó “algo” de inclusión pues se pudo redactar que la normativa fue “nulamente inclusiva” o de una normativa “excluidora” donde los matices negativos aún serían más destacables.

Pero también podríamos entablar que la normativa anterior tendría características integradora y no inclusiva como tal, pues la inclusión en palabras de Míguez (2014) comprende el hecho de que el “otro” por “diferente” es quien debe realizar los movimientos necesarios dentro de la estructura y regido por la singularidad para que la estructura se adapte al sujeto.

Relacionado al párrafo anterior, era el estudiante (o mejor dicho sus representantes) quien debía abrir un proceso administrativo con ciertos requerimientos de documentación (como el diagnóstico, para destacar) para iniciar un recorrido donde se le daría una resolución y recomendaciones al docente para que pudiera darse, en un principio, un cambio en las condiciones de aprendizaje.

Por ello el protocolo de derivación corresponde a un proceso que inicia con los docentes (en acuerdo de los representantes) ante el hecho de notar que un estudiante tiene un rendimiento académico o su comportamiento tal que no pudo ser abordado mediante adecuaciones metodológicas y orientaciones (personales y familiares), coordinadas por las diversas Inspecciones (institucional, departamental o regional); se haría una derivación a las dependencias existentes dentro del Consejo de Educación Secundaria (CES - Atención a la Derivación).

A continuación, el documento detalla el proceso de derivación que el docente debía seguir en colaboración con los representantes legales del estudiante. Este proceso implicaba la apertura de un expediente que debía incluir: informes de estudios médicos, informes de los docentes de las asignaturas en las que el estudiante presentaba mayores dificultades, junto con las acciones ya llevadas a cabo y las fortalezas del estudiante. En caso de contar con un Equipo Multidisciplinario dentro del centro educativo, se adjuntaría una valoración y fundamentación de la pertinencia de la derivación, respaldada por las acciones realizadas por el equipo, los docentes y la familia (CES - Atención a la Derivación).

El destino de la documentación era la Inspección Técnica quien determinaba si debía otorgarse una derivación a la Unidad de Diagnóstico (futura Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo), la Coordinación de Equipos Multidisciplinarios y el Departamento Integral del Estudiante; dichas dependencias harían recomendaciones y adecuaciones necesarias, citando el punto número 4 de la resolución respectiva a “Círculo de abordaje de los perfiles diferentes de aprendizaje”:

Cuando las recomendaciones surgidas de los especialistas actuantes requieran realizar alguna adecuación curricular que incluya por ejemplo evaluación diferenciada con flexibilidad normativa, será potestad de Inspección Técnica realizar el correspondiente proyecto de resolución ante el Consejo de Educación Secundaria. Dicha resolución será consignada como hasta ahora en la fórmula 69 del estudiante y en su historia pedagógica a modo de continuación del registro acumulativo recibido de Primaria. (CES - Atención a la derivación, 2014, p.4)

A partir de estas transformaciones, la ex Unidad de Diagnóstico empezaría a llevar a cabo instancias de asesoramiento a liceos, ya sea ante algunas dificultades de aprendizaje o la

situación de discapacidad de un estudiante, es decir, desde un enfoque pedagógico y de la didáctica (entrevista con Adriana Cristóforo).

~ 2014 - 2017. Creación del Departamento Integral del Estudiante y publicación de la Guía de Adecuaciones Curriculares.

Este segmento describe los eventos realizados desde la derogación de la tolerancia y la exoneración. Como proceso paralelo se crea el Departamento Integral del Estudiante, la cual en los siguientes años estaría creando la Guía de Adecuación Curricular, publicada en el año 2017:

“Entonces, pasamos a la adecuación curricular, a propósito de la circular 32/24 que la genera un grupo de inspectores muy preocupados por la atención a la diversidad, junto con eso se convoca a la conformación del departamento integral del estudiante. En septiembre de 2014 se arma el departamento y la primer tarea que tenemos es tomar estas disposiciones de atención a la diversidad y transformarla en adecuación curricular porque si vos me preguntás mucho de lo que los profesores recomendábamos no es lo que está escrito en el papel. O sea, que la circular es un gran titular que tampoco es que sea el canto a la maravilla...” (Gabriela Garibaldi).

En la página web de la DGES (Dirección General de Educación Secundaria, ex Consejo de Educación Secundaria) se reconoce la fecha de creación del DIE en setiembre del año 2014. Su objetivo es el asesoramiento y acompañamiento de los actores que integran la DGES como por ejemplo inspectores, equipos directivos, docentes. Dicho asesoramiento se centra en: “estrategias que contribuyan a consolidar una educación inclusiva desde la perspectiva de derechos. El énfasis está en lograr el encuentro entre el/la que aprende y el/la que enseña”⁹, con el fin de asegurar la continuidad educativa y la convivencia en los centros.

El Departamento Integral del Estudiante se encuentra integrado por profesionales de diversas áreas: Psicología, Educación social, Psicopedagogos y profesores referentes en participación estudiantil.

Dentro de la Guía de Adecuación Curricular, el departamento reconoce una serie de pasos u objetivos en los que apunta, siendo este objetivo la mejora de las relaciones dentro de los centros educativos por medio de la intervención, especialmente con aquellos estudiantes que presenten algún tipo de vulnerabilidad en el aprendizaje (CES - Guía de adecuaciones Curriculares, 2017).

Para ello las vías de acción son la capacitación y formación (en concordancia con lo publicado en la página web), facilitando así espacios de consulta sobre material didáctico o como instancias formativas, apoyándose también en los Centros de Recursos específicos como son el Centro de Recursos para Ciegos (CER) y Centro de Recursos para Sordos (CERESO) (CES - Guía de adecuaciones Curriculares, 2017).

⁹ <https://www.ces.edu.uy/index.php/departamento-integral-del-estudiante>

Se destaca el acercamiento (recibir, escuchar y conocer) con la familia del estudiante para construir una relación de acuerdos y alianzas en el proceso de aprendizaje; la guía de adecuación plantea (CES - Guía de adecuaciones Curriculares, 2017) entrevistas a la misma y también un acompañamiento en función de las necesidades del estudiante. A su vez, en sus procesos (especialmente para la Guía de Adecuación Curricular) se propone realizar perfiles de aprendizaje según las características de los estudiantes.

→ *Guía de Adecuación Curricular: una puerta a la diversidad.*

La Guía de Adecuación Curricular comprendió un proceso de creación entre el año 2015 y 2017, siendo la nueva propuesta tras la derogación de la tolerancia y de la exoneración, además de los protocolos de derivación. En ella aparece un hilo fundamentalmente teórico sobre el trayecto de cambio hasta esta etapa, además detalla sobre la creación del Departamento Integral del Estudiante y sus objetivos.

Es un texto redactado para profesores/as y otros actores (adscriptos, administrativos y directores) de Educación Media, donde se pueden leer un acercamiento teórico a la discapacidad y trastornos del aprendizaje, a la inclusión; también estrategias didácticas adecuadas a la situación y necesidades del estudiante.

→ *¿Qué proponen las ACC (Adecuaciones Curriculares)?*

Las ACC (Adecuaciones Curriculares) son transformaciones y ajustes en la currícula educativa que pretenden adaptarse a la diversidad del estudiantado en pos de una educación inclusiva (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares).

La definición de Educación Inclusiva se extrajo de las 'Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All' publicadas por la UNESCO en 2005: la educación inclusiva se refiere a un proceso que aborda las diversas necesidades de los educandos a través de su participación en el aprendizaje, la cultura, las actividades comunitarias, y la reducción de la exclusión tanto dentro como fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005).

Contempla que este proceso requiere cambios en diversos ejes como los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias para responder a la diversidad de los estudiantes, dentro del amplio espectro de las necesidades de aprendizaje ya sea en la educación formal como no formal (UNESCO, 2005). Es así como la diversidad es entendida como un desafío y una oportunidad para conocer y enriquecer las formas de aprender y enseñar (UNESCO, 2005).

La cultura inclusiva logra potenciar a los centros educativos con espacios de reflexión sobre las prácticas educativas, con el fin de intercambiar, pensar y sistematizar experiencias. La educación inclusiva:

Es el derecho inherente de los estudiantes de aprender en las mejores condiciones (siendo tenidos en cuenta en sus costumbres, variedad lingüística, grupo de pertenencia, familia, etc.) y como derecho inherente de los docentes de enseñar y de adecuar sus prácticas incorporando espacios de análisis y reflexión sobre las mismas (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares, 2017, p.15).

Dicha cultura inclusiva es posible cuando el individuo cuenta con un corpus de capacidades, herramientas cognitivas y socioemocionales, las cuales le permiten posicionarse ante un determinado problema y resolverlo de forma eficaz, a pesar de que se tiene en cuenta que no todos los/as jóvenes llegan al liceo con el mismo desarrollo esperado según la mirada tradicional de la educación media.

En base a estos planteos de la UNESCO (2005) la guía de Adecuaciones expresa que:

...un centro educativo que apuesta a la inclusión toma los aportes de la psicología cognitiva y las neurociencias, que afirman que estas capacidades se desarrollan a lo largo de la vida y que su emergencia y desenvolvimiento no es homogéneo. Por ello, el sistema educativo en general y los liceos en particular, para incluir a todos, deberán contar con aulas que promuevan el desarrollo de estas habilidades para la formación de los jóvenes a lo largo de toda la vida (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares, 2017, p. 15)

Los centros educativos inclusivos deben apuntar a formas de grupalidad diversas, al igual que los acompañamientos, registros y evaluaciones. Respecto a los docentes, la educación inclusiva requeriría docentes innovadores y los cuales logren planificar distintos niveles de exigencia a sus educandos y que valoren a sus estudiantes desde sus niveles de desarrollo.

Las Adecuaciones Curriculares, según la guía, proponen un reto institucional a la hora de construir una educación inclusiva con oportunidades de aprendizajes para todos/as. Esto se conecta con uno de los objetivos del DIE que es la creación de dispositivos de aprendizaje “amables” “para jóvenes muchas veces decepcionados y cada vez más distantes de la cultura hegemónica” (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares, 2017, p. 17). Es así como una institucionalidad que cambie en el liceo o en aula debe construir formas creativas de aprendizaje que se acerquen a la cultura juvenil, que se adecuen a las necesidades del estudiantado y las posibilidades del estudiantado.

→ *Características de las Adecuaciones Curriculares y su organización:*

Dentro de la guía de Adecuaciones Curriculares (2017), se considera el currículo no solo como una herramienta particular de enseñanza en un estudiante, sino que puede ser pensada como una forma de intervención en un grupo. Prueba de ello son las nuevas formas de cursada de estudiantes que, aunque mantienen el mismo plan que sus congéneres y asisten a clase, lo hacen en grupalidades diferentes: en el grupo en general, en tutorías para trabajar algunas materias o participan en grupos de apoyo que el liceo brinda. En estas experiencias también se recomienda el pasaje de la evaluación final según la circular 2.259 (régimen de nocturnidad), que permite

que el estudiante no repita una asignatura en la cual obtuvo una calificación aceptable, aunque deba recursar el año (CES - Guía de adecuaciones Curriculares, 2017).

Todas estas experiencias son una respuesta a la necesidad de singularizar el acompañamiento educativo y de construir formas eficaces de enseñar. Hablamos entonces de Adecuaciones Curriculares institucionales y grupales, es decir aquellas formas de trabajar adecuadamente un grupo de estudiantes dentro de la comunidad o con la comunidad toda (CES - Guía de adecuaciones Curriculares, 2017).

Se habló anteriormente de los perfiles de aprendizaje, los cuales son presentados en el texto a modo de cuadros para guiar al docente en posibles formas de aprendizaje según las características que pueden presentar los educandos. Por lo cual, en primer lugar, existe una propuesta a modificar las estrategias de enseñanza:

Secuencias didácticas, material didáctico, metodología, coordinación inter-área, tiempos de resolución de las tareas, formatos de la evaluación y/o las actividades a proponer. Estas modificaciones tendrán que contemplar la singularidad del estudiantado en función de tres dimensiones: nivel de desarrollo, modo de procesamiento de la información e intereses del estudiante. Se tendrá en cuenta la necesaria inclusión de las tecnologías en el aula, ya que son favorecedoras del acceso a la información y claves en el proceso de aprendizaje. (CES - Guía de Adecuación Curricular, 2017, p.24)

En segundo lugar, existe una intención de modificación en los contenidos los cuales apuntan (desde un enfoque flexible en las formas de enseñar) a las oportunidades de participación, implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades de cada educando desde sus fortalezas. Y, en tercer lugar, se encuentran las instancias de evaluación donde se atenderán la apropiación de los contenidos. así como “los procesos cognitivos que se ponen en juego en cada actividad que se presenta en el proceso educativo” (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares, 2017, p. 24).

Mientras que las personas encargadas de realizar las Adecuaciones Curriculares son designadas como el Equipo Educativo (EE), y en la práctica deberían estar en cada centro. Son quienes definen cada Adecuación Curricular necesaria, son quienes las valorarán, las pensarán y ejecutarán:

Este conjunto de modificaciones que implica una forma diferente de enseñar debe estar orientado y sostenido en sus decisiones didácticas por otros actores que participan juntos en un dispositivo de trabajo colectivo e interdisciplinario, así como una articulación de diferentes saberes. (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares, 2017, p.25)

¿Pero qué es el Equipo Educativo? El Equipo Educativo se define como un dispositivo compuesto por educadores que, por diversas razones, se encuentran con la tarea de encargarse del estudiantado más vulnerable, y en este dispositivo pueden encontrarse y participar: trabajadores sociales, profesionales de la psicología, el POP (profesor/a orientador

pedagógico), el orientador/a bibliográfico (POB), adscriptos/as y el equipo de Dirección, etc. (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares, 2017).

¿Qué procesos son los que forman parte en la creación de una Adecuación? En el texto se explican una serie de pasos dividido en tres partes:

Características del estudiante. La primera se trata de la elaboración de un informe realizado por el profesional competente y/o los docentes del estudiante, en base a las fortalezas y debilidades del mismo, buscando comprender sus fortalezas y debilidades (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares, 2017).

Metodología de enseñanza. La segunda parte consiste en la realización de una propuesta de trabajo a partir de una planificación diseñada en pos de objetivos los cuales podrán ser introducidos, modificados o eliminados; a su vez se deberá realizar la priorización de los contenidos curriculares en orden de su relevancia y secuenciadas según el número de clases a ser dictadas; por último, propone la revisión y cambios en “la propuesta metodológica de enseñanza en relación con: la organización espacial, los agrupamientos, actividades complementarias y/o alternativas, reformulación de consignas de trabajo, modificación de materiales didácticos” (CES - Guía de Adecuación Curricular, 2017, p 26).

Mientras que la tercera parte toma en cuenta los procesos de *evaluación* y sus estrategias. La evaluación es considerada como parte del proceso de aprendizaje “y ocupa un lugar fundamental al momento de acompañar el camino construido por el estudiante a la hora de enfrentarse con los obstáculos, así como también los logros que va alcanzando” (CES - Guía de adecuación del estudiante, 2017, p.26)

De esta manera, la evaluación se convierte en el reflejo de dos trabajos simultáneos: el del estudiante y de la propuesta didáctica del profesor. Es así como la guía propone al profesor: la modificación de los criterios de evaluación en función de los objetivos y contenidos, así como la modificación de los instrumentos evaluativos y la frecuencia en la que las irá implementando.

Las adecuaciones curriculares pueden corresponder a un componente grupal o individual, pero no existe una adecuación totalmente pura entre una y otras, pues responden ante las necesidades del estudiante, pero también a las posibilidades de la comunidad.

En los contenidos posteriores de la guía, se realiza una serie de particularizaciones entre diversos perfiles de estudiante, dando una serie de definiciones ante esas caracterizaciones dadas (desde sus potencialidades y posibles aspectos a trabajar) y también consejos para el aula, realizando una distinción entre discapacidad y trastornos de aprendizaje la cual ya se ha redactado en el núcleo anterior.

~ 2017. *Protocolo de Inclusión y sobre el Currículum Universal.*

→ *Una nueva propuesta ¿un cambio hacia el modelo social?*

El documento para describir y analizar es el número 47/017 llamado "Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos", publicado por el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) y el MIDES (Ministerio de Desarrollo Social).

El decreto hace una referencia a la Ley 18651 de Protección Integral para personas con Discapacidad del año 2010, junto con la Convención de Naciones Unidas en el año 2008. Centrado en un enfoque de derechos de esta población, específicamente existe una preocupación por la educación inclusiva y las prácticas que nos permiten acercarnos a ella.

El concepto de Educación Inclusiva es tomado de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008, específicamente el artículo 24:

La educación inclusiva se centra en la participación plena y efectiva, accesibilidad, asistencia y logros en el aprendizaje en aquellos estudiantes, especialmente aquellos quienes, por diversas razones, están en situación de exclusión o riesgo de marginalización, busca desarrollar en las comunidades, sistemas y estructuras para combatir la discriminación incluyendo los estereotipos dañinos; reconocer la diversidad, promover la participación y la superación de las barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la participación para todos, centrándose en el bienestar y trayectoria de los estudiantes con discapacidad. Artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Protocolo de Inclusión, 2017, p.5)

La educación inclusiva orienta a que las necesidades de las personas sean consideradas dentro del aula desde una perspectiva plural y diversa, sustituyendo las “necesidades especiales” por “barreras del aprendizaje y la participación”, destacando la necesidad de proveer medidas personalizadas y efectivas en entornos para fomentar el desarrollo académico y social (Protocolo de inclusión, 2017).

El protocolo comprende como componentes las siguientes vías de actuación, el punteo es extraído directamente del texto:

a) Estrategias de apoyo académico para personas con discapacidad, ya sea por Adecuaciones Curriculares o Diseño Universal, mediante métodos validados por la autoridad competente al nivel educativo.

En el anterior apartado de la tesis ya se desarrolló la noción de Adecuaciones Curriculares; por ende, dedicaremos este mismo a la noción de Diseño Universal el cual se define en el Artículo 5. Dicho diseño de entornos, productos, objetos, programas, servicios que pueden usarse por todas las personas, en la mayor medida, sin la necesidad de adaptaciones ni diseño

especializado (como lo es la adecuación curricular); sin embargo, "el "diseño universal" no excluirá las ayudas que puedan ser realizadas por el equipo técnico (Protocolo de Inclusión, 2017).

b) Una guía de núcleos de actuación junto a buenas prácticas tanto pedagógicas como didácticas.

Este punto se encuentra enlazado al siguiente (accesibilidad), el cual detalla las adecuaciones necesarias en los materiales de lectura o material didáctico independientemente del formato. Como por ejemplo podemos destacar:

- La formación de profesionales para crear documentos, materiales (físicos, digitales, web).
- Los sitios web deben contar con la normativa específica de accesibilidad.
- Deben propiciarse espacios de aulas virtuales (aulas online) desde las computadoras personales de los estudiantes.
- Asegurar que los estudiantes puedan usar productos que pasen el texto a voz, o software de ampliación de pantalla.
- Uso de material complementario para la Lengua de Señas (subtítulos, imágenes, entre otros).
- La preparación de materiales teniendo en cuenta las necesidades específicas del estudiante (textos cortos y precisos, diversos tamaños de fuente, lenguaje claro y transparente).

c) La accesibilidad en las instalaciones, material didáctico, herramientas, equipo de trabajo. La cual puede definirse de la siguiente manera:

“La accesibilidad es aquella condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad, comodidad y de la forma más autónoma posible” (Protocolo de Inclusión, 2017, p.6)

Estas adecuaciones comprenden los espacios físicos (arquitectónicos), dispositivos pedagógicos, comunicaciones (materiales de lectura, presentación de formatos de audio, texto o relieve), entre otros, con el fin de disminuir las barreras de aprendizaje y comunicación.

d) La sensibilización, información y prevención para las personas que integran de forma directa como indirectamente los centros educativos.

El protocolo de forma transversal a estos puntos introduce el concepto de “ajustes razonables” (tomado de la Convención de Derechos de la ONU en 2008 en su artículo 2); los cuales son modificaciones y adaptaciones que no suponen una carga desmedida en un caso particular con el fin de garantizar (en igualdad de condiciones) todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Protocolo de Inclusión, 2017). Dichos ajustes pueden ser desde cambiar el

lugar donde se dictará la clase, proporcionar diferentes vías de comunicación, hacer más grande el material impreso, materiales en formato alternativo, el uso de plataformas online o tecnología asistida en clases como evaluaciones (Protocolo de Inclusión, 2017).

4.2 - Segundo Núcleo de Análisis: las formas de nombrar.

Quizás este sea, en apariencia, el núcleo con análisis más superficial, pero en este se detalla una pista de los sentidos atribuidos a la discapacidad en base a los otros dos núcleos (concepciones de sujeto y las prácticas acordes).

Para ello, debemos adentrarnos un poco más al pasado y resaltar que la incorporación efectiva de los estudiantes con discapacidad sentó sus bases en el año 2000 gracias a la circular Número 2429 y la Ley Número 16.095, que difunde la resolución realizada por el CODICEN.

En lo que respecta a la circular que abre un preámbulo a la sistematización de la discapacidad (la 2429), refiere a la población objetivo como “discapacitados”, tal como comprende en el siguiente ejemplo:

Los discapacitados se beneficiarán del derecho a la educación general, reeducación y formación profesional de acuerdo con sus capacidades (ANEP - Circular 13/2000 Artículo 4).

Para el año 2010, se realizaron modificaciones en el Plan 2006 de Ciclo Básico donde la discapacidad fue mencionada de forma explícita en la sección “Situación de las estudiantes embarazadas, puérperas y de los/las estudiantes con afecciones crónicas”; dicho pasaje refiere a la situación de salud de los estudiantes y la posibilidad/imposibilidad de realizar el cursado de algunas asignaturas, o de asistir a clases (CES - Modificaciones Plan 2006, 2010).

Las formas de concebir al sujeto tanto como las prácticas podrían haber tenido su variación, quizás inclinándose por algún modelo o modelos, pero la variación a la hora de nombrar permaneció casi inmutable incluso con la llegada del año 2017 (año final selecto para el análisis) con el Protocolo de inclusión redactado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

Por lo cual cabría preguntarse ¿este NO cambio de la denominación se debe a:

- ¿El uso instalado en la cotidianeidad del término “discapacidad”?
- ¿La intención de no instalarse en el modelo social de la discapacidad?

Desde la perspectiva foucaultiana que toma Stiker (2009) , desde la institucionalización de la escuela a mediados del siglo XX empieza a darse la diferenciación entre aquellos niños que pueden adaptarse a los procesos de escolarización y los que no, junto con la búsqueda de esa razón de no-adaptación (enfermedades, deficiencias, comportamiento moral). Por este medio, se llevaba a cabo una organización de la sociedad de acuerdo a las características del otro (la otredad) como diferente o igual a mí, y las consideraciones entre lo normal o anormal.

Es de destacar dos aspectos que se pueden desprender del anterior párrafo. El primero es que el documento adjunta en la sección a los alumnos sordos profundos, abriendo el debate sobre si la sordera es una discapacidad causada por una deficiencia como lo es la pérdida de la escucha, o desde el modelo social, se trata de personas que hablan una lengua diferente (como lo es la lengua de señas uruguaya, considerada lengua natural de las personas sordas desde el 2001 - Ley 17378).

Quizás esta no variación de la terminología empleada sea una pequeña puerta para contemplar una diversidad discursiva dentro de las políticas empleadas por Secundaria, ¿qué cosas han cambiado o no usando la misma terminología?

También dentro de las políticas encontradas, existió hasta el año 2014 la designación del “estudiante con Tolerancia”, siendo dicho proceso un acto administrativo al cual al estudiante se le modificaba las modalidades de cursado en diversas materias según sus capacidades y diagnósticos realizados (la tolerancia y la exoneración serán tratadas más adelante de manera más profunda por medio de los siguientes dos núcleos).

Si se busca la definición de Tolerancia, por medio de la RAE podemos encontrar los siguientes significados acuñados:

1. Acción y efecto de tolerar.
2. Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.
3. Reconocimiento de inmunidad política para quienes profesan religiones distintas de la admitida oficialmente.
4. Diferencia consentida entre la ley o peso teórico y el que tienen las monedas.
5. Margen o diferencia que se consiente en la calidad o cantidad de las cosas o de las obras contratadas.
6. Máxima diferencia que se tolera o admite entre el valor nominal y el valor real o efectivo en las características físicas y químicas de un material, pieza o producto.

Esta palabra puede tener dos vías de interpretación desde la discapacidad: el acto de respetar las diferencias de esa población del estudiantado y otra desde el “soportar” o “aguantar” dicha diferencia. Esto se podría hacer visible buscando la definición de la palabra “tolerar”:

1. Llevar con paciencia.
2. Permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente.
3. Resistir, soportar, especialmente un alimento o una medicina.

4. Respetar las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.

¿Quiere decir esto que las prácticas y sujetos poseían estas connotaciones (respetar o aguantar) desde un inicio con sólo la palabra? No necesariamente. Significa que los sentidos acuñados a esa palabra en su designación, tal como plantea Míguez (2014), podrían guiar posibles prácticas de exclusión/ integración /inclusión en la vida cotidiana y en las instituciones; pero eso es asunto de análisis posterior.

En la entrevista con Adriana Cristóforo, quien fue parte de la Unidad de Diagnóstico (en el período de estudio de la presente tesis) en su proceso de transformación, reveló que la Unidad se encargaba de los problemas de aprendizaje, pero se encargó de la discapacidad posteriormente; esto hizo que en los procesos administrativos la “Tolerancia” no discriminaba entre la Discapacidad y las Dificultades de Aprendizaje, comprendiendo así a sujetos con necesidades diferentes bajo un mismo manto de designación y de prácticas (las medidas tomadas por un estudiante con una situación u otra, serían abordadas de igual manera):

- *“Lo que es tu tema en la discapacidad específicamente, todas las distintas discapacidades estaban metidas en la tolerancia”.*
- *“¿Todas?”*
- *“Todas. No había una estrategia específica. Con mis vínculos en Facultad empecé a convocar compañeros que sabía que trabajaban en temas de discapacidad” (Adriana Cristóforo).*

En el año 2017, con la llegada de la Guía de Adecuaciones Curriculares por parte del Departamento Integral del Estudiante, se intentó separar la Discapacidad de los Trastornos del Aprendizaje; esto supone un suceso de importancia debido a que se realiza una división de lo que es y lo que no es discapacidad.

Al tratarse de una Guía para el profesor o equipo profesional educativo, el contenido de este texto denota una serie de conceptos claves. Esto se debe a que las adecuaciones en la currícula provienen de las caracterizaciones del estudiante, en un criterio clasificatorio que pretende destacar las fortalezas y resolver ciertos puntos en su relación con el aprendizaje.

Para ello, si bien esto se desarrollará mucho más adelante, la creación de una Adecuación Curricular corresponde a tres pasos fundamentales: la creación del perfil del estudiante, la metodología de enseñanza junto con sus contenidos, y, por último, la evaluación.

→ La discapacidad intelectual y la alta capacidad.

Es importante, en un primer aspecto, diferenciar lo que no es y lo que no es la discapacidad, además de clasificar los tipos de discapacidades para realizar una caracterización de los perfiles de aprendizaje.

De esta forma el texto en su capítulo 5 define la discapacidad intelectual y la alta capacidad. Quizás es necesario destacar que la discapacidad intelectual es la forma actual de designación a lo que antes se le denominaba como “retrasados mentales” e “idiotas”.

Dentro de la figura de la Curva de Gauss se pueden encontrar dichas designaciones, y es de mencionar la cita a LA AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) para definir a la Discapacidad Intelectual: como las limitaciones significativas del sujeto en el funcionamiento tanto intelectual como de la conducta, reflejada así en sus habilidades adaptativas ya sea conceptuales, sociales y prácticas.

Si bien esta definición parte desde las limitaciones individuales del sujeto que luego se manifiestan en su entorno social (podríamos decir que se trata de una definición de modelo médico), la guía agrega un componente social a esta definición:

La discapacidad intelectual se expresa en la relación con el entorno. Por tanto, depende no solamente de la propia persona sino de las barreras u obstáculos que tiene alrededor. Si logramos un entorno más fácil y accesible, las personas con discapacidad intelectual tendrán menos dificultades (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares, 2017, p. 30).

Esto no es una novedad ante la creciente preocupación en la forma en cómo se estructuran, por ejemplo, las instituciones educativas, como es el caso de las reformas en la Unidad de Diagnóstico en el año 2014.

También el propio texto pone énfasis en la perspectiva del modelo social sobre la Discapacidad Intelectual. Define el modelo social como aquella postura teórica y práctica que encuentra la causa de la discapacidad en la propia construcción social y que los obstáculos y barreras son creados por ella misma, limitando su inclusión así gracias al contexto que permea al individuo.

La Guía expresa, que en el caso de la discapacidad intelectual, ya que a los estudiantes les cuesta más aprender, comprender y comunicarse, la Adecuación Curricular debe empezar por el entorno social (por medio de una alianza Liceo-Familia) y los equipos de apoyo externo (en caso de haber). En el caso de la alta capacidad, en primer lugar, realiza una diferenciación con los que eran definidos como estudiantes “superdotados” (aquellos estudiantes que sacaban altas puntuaciones en test de Coeficiente Intelectual).

En cambio, las altas capacidades se pueden manifestar en cualquier área del conocimiento o tipo de inteligencia (artes, ciencias e incluso deportes), dichos estudiantes realizan preguntas exigentes a los docentes, incluso realizando interpelaciones gracias a su gran sentido de la

curiosidad y su forma de pensar elaborada, logrando crear soluciones únicas e inusuales a determinados problemas propuestos.

-Las adecuaciones curriculares en otras discapacidades:

- La discapacidad visual y la baja visión.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad motriz: parálisis cerebral (y sus variedades).
- Trastorno del Espectro Autista: Asperger.

Los trastornos del aprendizaje pueden entenderse como un trastorno específicamente de uno o más dentro de los procesos psicológicos básicos en la comprensión o el uso del lenguaje; es de mención que dichas alteraciones no devienen por otra razón biológica, psicológica o ambiental (como en el caso de la discapacidad) sino que tienen un origen neurobiológico:

“Se pueden manifestar como una dificultad de escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. Entre las características comunes de estos estudiantes están la hiperactividad, trastornos perceptivo-motores, trastornos del lenguaje, problemas emocionales, déficit de atención y coordinación.” (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares, 2017, p 51).

Un factor que puede ser analizado también en este núcleo referido a las formas de nombrar, es el recurrente uso de la palabra “alumno” sobre la palabra “estudiante”.

En el año 2014 se dio una propuesta de cambio estructural en la Unidad de Diagnóstico Integral (UDI) (Expediente 11160_14 Oficio 347_14_rt), denominándose como la “Unidad de promoción, intervención y desarrollo educativo Sebastián Morey Otero (UPIDE)”.

4.3. Tercer núcleo de análisis: la concepción de los sujetos.

Y, por último, este capítulo hará un recorrido por cómo han sido concebidos los sujetos a lo largo de las políticas educativas y los años en las que se han desarrollado. Es de mención que fue un eje bastante explícito en la documentación y que se ha mantenido constante a través de las reformas institucionales, especialmente en la Unidad de Diagnóstico y la creación del DIE.

~***Un recorrido acerca del sujeto diverso y portador de derechos.***

→ *Año 2010, la diversidad ligada a afección.*

En el año 2010, por medio de la Reforma del plan de estudios de Ciclo Básico, se realiza la primera propuesta relacionada a un sujeto diverso, aunque será un sujeto vinculado a lo biológico más que un sujeto diverso por otros factores (sociales, culturales, entre otros).

En principio, la diversidad podría retratarse como un carácter general de los estudiantes, prestando especial atención a lo redactado al principio del documento (las evaluaciones, y el profesor/a elaborando estrategias didácticas ante las diferentes formas de aprender), pero

avanzado el documento la diversidad pasa a recaer en la discapacidad (como en el caso de la tolerancia, la exoneración y la Circular "Atención a la diversidad").

¿Podrían estas situaciones deberse a un espectro de “diversidad” que se rigen como normalidad? Es decir, que podría definirse como normal la diversidad en las formas de aprender, pero por alguna razón biológica, psicológica u otras puedan existir casos donde ciertas diversidades no sean consideradas normales (como la sordera, la movilidad reducida, TEA, entre otras).

Este documento tiene como característica que es de las primeras veces que se nombra la diversidad respecto a los procesos de aprendizaje, por lo cual podría entrar en un pequeño conflicto con otras medidas que se establecieron los años anteriores (la exoneración). El discurso de la diversidad, a futuro, cada vez germinaría mucho más dentro de las futuras reformas y políticas educativas:

....se nutre en las raíces multiculturalistas y que plantea explícitamente que la variedad enriquece al conjunto y la necesidad de respetar y tolerar la diversidad, a la vez que esconde que sólo considera diversos a aquellos que se apartan de los límites de la normalidad. En este planteo, los discapacitados, como las minorías étnicas, son señalados como los diversos, sin que el significado se aleje mucho de los significados anteriores de la tragedia y la desviación de los diferentes, con relación a una identidad normal (Rosato y Et Al, 2009, p.91-92).

Ana Rosato y et al. (2009) sostienen que estas políticas de diversidad poco a poco ganaron más impulso, y no dista de la fecha de la publicación (2010) del Ajuste del Plan año 2006. De esta manera la diversidad podría conectarse con las afecciones de salud de los estudiantes en la modalidad de cursados, como se redactó anteriormente.

No se destaca ningún componente de origen social en la diversidad, y si bien es cierto que esa diversidad puede ser comprendida para todos los estudiantes, la misma en una gama amplia de casos puede provenir en gran parte de un componente biológico. Y esto se refuerza cuando más se avanza en el texto: cuando se menciona la diversidad, se liga directamente a la tolerancia y a la exoneración, por ejemplo.

- Apoyo a estudiantes con tolerancia (Circular 2831):

Esta circular publicada en el año 2008, el Consejo de Educación Secundaria resolvió que las Direcciones Liceales, junto con los equipos Multidisciplinarios en caso de contar, debían brindar herramientas para que los profesores aplicaran medidas de apoyo a los alumnos, una vez ya iniciados en el trámite de Tolerancia. Además, la Dirección Liceal debía proceder con las sugerencias otorgadas por la Unidad de Diagnóstico al culminar el trámite de tolerancia.

Con ello también realiza una serie de pautas generales sobre los alumnos donde los mismos deben: asistir de forma obligatoria y regular a sus clases, mientras que en clases

deben presentar una actitud positiva ante el aprendizaje y las pautas diferenciales que le son asignadas, comportarse de forma correcta, entre otras.

Por otra parte, se le recomienda al docente que a la hora de enseñar debe: priorizar la enseñanza de conceptos que estimulen la comprensión y el razonamiento frente a la disortografía.

Instrumentar otras formas de evaluación: orales, usando procesadores de texto, la aclaración oral de sus trabajos escritos y el uso de materiales de consulta (cuaderno de clase, libros, diccionario, etc.).

- Atención a la Diversidad (Circular 2568):

Esta circular corresponde a un documento creado por la Inspección de Idioma Español y provee una serie de orientaciones para la aplicación del régimen de Tolerancia; es de mención que dicho documento es del año 2001.

Expresa que en la Educación Secundaria debe atender a un nuevo sector de la población que presenta necesidades educativas especiales. Es así como la tolerancia es la atención especial que el profesor daría a esos estudiantes diversos, sin colocar en compromiso el desarrollo pleno del alumno.

La enseñanza de ese alumno diverso (con dislexia, algún trastorno del aprendizaje o del lenguaje, necesidades especiales¹⁰) debe ser comprensiva a pesar de las debilidades que posee el alumno para aprender y potenciarse en sus fortalezas.

Es de destacar el componente personal, donde es el estudiante “diverso” quien no se puede adaptar a las estrategias de enseñanza homogéneas y por ello deben crear herramientas para que estudiante pueda aprender, pero esas herramientas creadas serán ideadas una vez la familia del estudiante inició el trámite de tolerancia/exoneración. Por lo que la iniciativa debía partir de la familia/tutores del estudiante para que las herramientas diferenciadas puedan aplicarse en su ciclo escolar.

Este discurso de diversidad se pudo considerar, para ese entonces, como “nuevo” dentro de la Educación Secundaria y con ello puede mermar los estándares de “normalidad”; aun así, la idea de Diversidad como concepto de forma reiterada en años posteriores y veremos si la misma ha mutado¹¹.

Mientras, la inclusión sólo se circunscribe, aparentemente, a las situaciones de evaluación (pruebas diagnósticas, escritos, parciales, exámenes) - principalmente porque el movimiento

¹⁰ ¿Serían las necesidades especiales una forma de nombrar a la discapacidad?

¹¹Esta tesis pretende abordar la diversidad como foco secundario debido a su creciente relevancia durante los años 2010 y 2017 en el campo de la discapacidad, pero es tanta su relevancia que a futuro merecería un estudio propio y en profundidad.

de adaptación parece darse por iniciativa del profesor -, entendida la inclusión (diferenciada de la integración) como la transformación de la estructura y del entorno para que la persona pueda encontrar su lugar (Miguez, 2014).

→ *El paradigma de la diversidad por medio de la Reformulación de la Unidad de Diagnóstico.*

En el año 2014, por medio del Exp_11160_14, por medio de la reformulación de la Unidad de Diagnóstico Integral, se abordó la gran demanda de los trámites de tolerancia y exoneración; es así como la Unidad se vio impedida de su función principal, o al menos, la que tenían por objetivo: el acompañamiento de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de una pedagogía integral en los centros liceales.

Este no es un dato menor, pues la extensa demanda que llegaba a un equipo limitado de profesionales pudo reducir las posibilidades de realizar las funciones de la Unidad y, por ello, postergar la posición del estudiante, pues no es lo mismo realizar un acompañamiento pedagógico e integral que realizar un diagnóstico para determinar si podría ser necesaria la tolerancia o exoneración. Además, es una tarea mucho más difícil atender las problemáticas de los liceos en torno a las diversas maneras de llevar a cabo las diferentes pautas de aprendizaje para los estudiantes, pasando así a un aspecto más médico que pedagógico:

...Debido al lugar asignado-apropiado al que hicimos referencia [(el diagnóstico)], las actividades de asesorar y orientar en los programas, protocolos y "mapas de ruta" en tanto órgano que depende de la centralidad, no se han desarrollado e implementado más que en algunas situaciones puntuales. (CES - Propuesta Renovación Unidad de Diagnóstico Integral, 2014, p.10).

Esta cuestión sanitaria es lo que deriva en la dualidad entre lo Normal y lo Anormal, se cita la Propuesta de cambio:

“Otra de las consecuencias en la educación, en relación con este posicionamiento, es que los problemas vinculados a ésta se encuadran en lo que diversos autores denominan el paradigma del déficit. El mismo se caracteriza por una estructura de pensamiento que condiciona la forma de ver las cosas desde una perspectiva cuantitativa, en tanto los fenómenos se comparan con un patrón o modelo sancionado como normal y se mira cuánto las personas se alejan en menos de ese modelo normal. Derivado de esta concepción se generan intervenciones tendientes a completar y suplir el déficit; la función de los otros queda ligada a hacer por los "poseedores del déficit", todo lo que ellos no pueden, con el objetivo de que el sujeto se acerque a estar en el rango considerado como de "normalidad"” (CES - Propuesta Renovación Unidad de Diagnóstico Integral, 2014, p.10).

En contraposición, el expediente aporta un paradigma más allá de ese modelo estrictamente sanitario (que es bastante similar al modelo médico de la discapacidad, por no decir el mismo), y se redacta el modelo de diversidad. Este modelo se resume en el reconocimiento de factores contextuales que diferencian de manera legítima al sujeto, de esta manera la educación

reconoce tales diferencias y transformarlas en posibilidades de mejora en la enseñanza y el aprendizaje, con ello la singularidad de cada estudiante pretende ser reconocida, así ser aceptado y considerado más allá de dichas condiciones.

→ *La diversidad retratada en la creación del Departamento Integral del Estudiante.*

La diversidad sigue el mismo rumbo pautado desde la reformulación de la Unidad de Diagnóstico, y esto no es novedad ya que han sido procesos paralelos.

La misma se concibe como una realidad cotidiana dentro de Educación Media, donde se reconoce que no todos los estudiantes pueden llegar a los mismos aprendizajes en los tiempos establecidos y que estas diferencias no siempre son acompañadas mediante procesos adecuados realizados por la institución; es así como los adolescentes, en muchos casos, transitan de forma desencontrada los procesos de aprender y los de la enseñanza (CES - Guía de Adecuación Curricular, DIE, 2017).

La Guía ofrece varios criterios de acción en base a las características del estudiante desde las neurociencias y la psicología. Pero antes, es de destacar la aparición de un discurso crítico a la perspectiva de los educadores hacia el grupo de estudiantes, buscando centrarlos en una media respecto a sus capacidades cognitivas:

Es decir, que cuando los docentes pensamos en nuestra clase, planificamos para un conjunto de estudiantes que –para la estadística– se encuentran dentro de la curva de Gauss a la hora de valorar su potencial de aprendizaje. La realidad dista mucho de ello, tenemos estudiantes que muestran un menor potencial cognitivo y otros están en condiciones de desplegar uno mayor a la media.” (CES - Guía de Adecuaciones Curriculares, 2017, p. 29).

→ *La Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad como posible motor de futuras políticas.*

La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad de UNESCO del año 2006, fue aprobada en Uruguay por medio de la ley 18.418. Dicha Convención proporciona algunas definiciones, además de las ya antes vistas (como la de Educación Inclusiva):

Las personas con discapacidad son aquellas que presentan una deficiencia a largo plazo (intelectuales, sensoriales, mentales o físicas) y que en el momento de interactuar, se encuentren con barreras que impiden su participación efectiva en la sociedad.

El artículo 24 es citado reiteradas veces dentro del Protocolo de Inclusión del año 2017 y no es para menos pues es el apartado que refiere a la educación de personas con discapacidad, teniendo como principal foco el derecho de acceso a la educación en igualdad de condiciones y sin discriminación alguna, realizándose los ajustes necesarios en su educación.

El inciso E del Preámbulo de la Convención, el cual es citado por el Protocolo de Inclusión, reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y es el resultado entre las personas que presentan alguna deficiencia (física, mental, sensorial o intelectual) y “las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (UNESCO, 2006, p.10).

Las persona con discapacidad tiene el derecho de tener una vida autónoma¹² y participativa¹³, es así como los Estados Partes deben hacer los cambios y prácticas necesarias en diferentes medios como por ejemplo: comunicación, tecnología, información, educación, entre otros.

¹² Dicha autonomía implica la libertad individual, de decisión, movilidad, formación educativa, acceso a una fuente de trabajo.

¹³ Implica la oportunidad de participar en instancias políticas y programas, incluyendo los que les afecta directamente.

Quinto capítulo.

Algunas ¿conclusiones finales?

Con el fin de acercarnos a los objetivos y preguntas de investigación expresados, se propuso la creación de una tabla para sistematizar y comparar los resultados del análisis. La misma es recopilatoria, cronológica y ordenada por núcleos.

Este capítulo final pretende realizar un repaso por los puntos principales abordados anteriormente en cada núcleo, sumando con ello, la orientación al modelo de discapacidad al que parecen asociarse: médico, biopsicosocial y social.

A modo de introducción a la tabla (*de autoría propia*), es de destacar y recordar algunos puntos generales, tales como que en el año 2010 se publicó en Uruguay la Ley 18651 (Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad), mientras que para el año 2017 se publicaría el Protocolo de Inclusión. Se destaca que existió una gran actividad a nivel organizacional entre los años que tuvo un primer trazo en el año 2013, pero que en el 2014 se hizo presente, a nivel de CES.

Políticas							
	2010	2013	2014			2017	
Nombre	Ajuste Plan 2006 Ciclo Básico	Acta 3179	Atención a la Diversidad (RC 56_2_14 C. 3224_14)	Expediente número "11160_14 Oficio _ 347_ 14".	Creación del DIE	Publicación de la Guía de Adecuaciones Curriculares.	"Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos"
Instituciones Vinculadas	ANEP - CES	Unidad de Diagnóstico - CES	Unidad de Diagnóstico - CES	Unidad de Diagnóstico - CES	Departamento Integral del Estudiante (DIE) - CES	Departamento Integral del Estudiante (DIE) - CES	CODICEN - MEC - MIDES
Categorías Destacadas	Currículum, Diagnóstico, Tolerancia, Enfermedad, Profesores, Diversidad.	Problemas de Aprendizaje, Tolerancia, Diagnóstico.	Estudiante, Currículum, Aprendizaje, Profesores, Diversidad, Normalidad/anormalidad, Problemas de Aprendizaje, Derechos.			Estudiante, Currículum, Aprendizaje, Profesores, Diversidad, Problemas de Aprendizaje, Derechos.	Inclusión, Estudiantes, Derechos.
Marcos de acción (1er núcleo)	Aclaraciones y modificaciones en los criterios de asistencia, evaluaciones y exámenes.	Nuevo protocolo administrativo para la Tolerancia que descentraliza a la Unidad de Diagnóstico debido a una gran demanda de expedientes. La Unidad hasta este entonces tenía la función de realizar diagnósticos (similares a los clínicos) a sus estudiantes	Derogación de los términos y procesos de "Tolerancia y Exoneración".	Dos líneas de acción: la intervención en centros educativos; y la formación, actualización e investigación sobre prácticas escolares a nivel pedagógico y didáctico.	Asesoramiento de docentes, directores, adscriptos en materia inclusiva. Su objetivo es mejorar la relación entre los centros educativos entre el que enseña y quien aprende, especialmente con aquellos que presenten vulnerabilidades en el aprendizaje desde una perspectiva de Derechos.	Guía para docentes para adecuar los conocimientos y herramientas de enseñanza para generar espacios de inclusión.	Propuesta de Educación Inclusiva: como forma de eliminar la exclusión de las personas más vulnerables en los centros educativos. Acompañado de una guía de las buenas prácticas que tiene por objetivo adecuarse a las necesidades del estudiante.
Formas de Nombrar a los Sujetos (2do núcleo)	"Discapacitado" como palabra principal. Aparecen otras clasificaciones para el estudiantado como: "embarazadas", "puerperas", "estudiantes con enfermedades crónicas".	"Estudiante con tolerancia" el cual engloba a los estudiantes con discapacidad como con los estudiantes que presentan problemas en el aprendizaje	Se critica el uso de "terminologías incongruentes" en los procesos de Tolerancia y Exoneración. Empleo de la palabra estudiante y no alumno.	Cambio de nombre de la Unidad de Diagnóstico a "Unidad de promoción, intervención y desarrollo educativo Sebastián Morey Otero (UPIDE)"	Empleo de la palabra estudiante y no alumno.	Nuevas clasificaciones para los estudiantes a nivel curricular a causa de la diferenciación entre discapacidad y trastornos del aprendizaje, con ayuda del conocimiento de las neurociencias.	No se agregan detalles nuevos sobre las formas de nombrar.
Concepción de los individuos (3er núcleo)	Sujeto biológico que es capaz de poseer enfermedades que inhabiliten o dificulten su pasaje por el sistema educativo	Se abarca una noción de sujeto no sólo biológico sino que se encuentra al pendiente de la situación del centro educativo , con dificultades pero también con fortalezas	Concepción de un sujeto más integral, donde no sólo lo clínico define al sujeto sino que existe un entramado contextual que influye en sus aprendizajes. El sujeto posee dificultades pero también fortalezas en el aprendizaje		Centralización en el Estudiante como poseedor de derechos.	Diferenciación del estudiante con Discapacidad y con Trastornos del Aprendizaje (antes se veía reflejado en los procesos de Tolerancia y Exoneración).	La persona con discapacidad tiene derecho a tener una vida autónoma y participativa. Mientras que una persona con discapacidad es el resultado entre una deficiencia (físicas, mentales, sensoriales a largo plazo) con diversas barreras, pueden presentar un impedimento su participación plena y efectiva en la sociedad, en igual condición que los demás.
Modelo Discapacidad al que podrían verse identificados:	Modelo médico	Tendencia a la flexibilización del Modelo Médico.	Desarrollo de elementos del modelo Biopsicosocial			Modelo Biopsicosocial: presencia de las neurociencias, acompañadas de las intervenciones en centros educativos.	Desarrollo de una perspectiva social de la discapacidad, acompañada con un enfoque de derechos.

~ *Del pasaje del modelo médico a la consideración de las barreras sociales:*

→ *Una nueva propuesta ¿un cambio hacia el modelo social?*

Esta sección pretende exponer con mayor claridad los modelos de discapacidad afines a las políticas educativas que se gestaron desde el 2010 al 2017, que demuestran el paso del modelo médico (o biológico) hasta una conversión hacia el modelo biopsicosocial. Para ello se dividirá en tres fragmentos complementarios:

La preocupación por lo curricular, la familia y otros agentes educativos.

Los objetivos del DIE y de la Ex Unidad de Diagnóstico.

Una perspectiva de la diversidad: desde lo anormal a la eliminación de las barreras sociales.

→ *La preocupación por lo curricular, la familia y otros agentes educativos.*

En un principio podríamos destacar la existencia de una preocupación por los ajustes curriculares y en la didáctica, reflejado por la cantidad de documentos encontrados dentro de la búsqueda. Esta preocupación por lo curricular ha tenido varias aristas y formas de intentar solucionar los problemas del aprendizaje en los estudiantes. En el año 2010 se clasificaba a los estudiantes según aquella característica por la cual no pudiera concretar de manera efectiva su pasaje por el ciclo básico; por ello, según su deficiencia, se tomarían una serie de medidas correspondientes, como la tolerancia y la exoneración dependiendo del caso.

Ya para el año 2013 - 2014 dichas posturas afines al modelo médico serían criticadas, ya que la razón de que el estudiante no aprendiera no parecía ser responsabilidad del mismo sino de la institución educativa. Incluso, tampoco le correspondía al propio sistema educativo, representado por la Unidad de Diagnóstico, la potestad de realizar diagnósticos clínicos.

A partir del año 2014, con la derogación de la Tolerancia y Exoneración, se buscaron otras alternativas para cumplir con la gran demanda de estudiantes que necesitaban resolución a sus expedientes de tolerancia y exoneración. Para finales del período de investigación, se publicó la Guía de Adecuaciones Curriculares, la cual es una serie de pautas argumentadas por estudios en neurociencia.

Del lado contrario, no hubo menciones sustantivas a otros aspectos referidos a la trayectoria del estudiante en el liceo, tales como la convivencia y el relacionamiento del estudiante con discapacidad dentro de las instituciones educativas; en ello se avanza en el año 2017, por medio del protocolo de Inclusión, que menciona la búsqueda de eliminar las barreras para la participación plena y la toma de conciencia en pos de una convivencia y sensibilización (Artículo 8). Eso no quiere decir que no hayan existido actividades ligadas a la convivencia anteriormente, sino que las mismas refieren a experiencias puntuales en liceos concretos.

Otro punto a destacar es la poca mención a la figura familiar y/o responsable del estudiante desde la Reforma de la Unidad de Diagnóstico en el año 2014 (y la posterior derogación de la Tolerancia y Exoneración), cuando anteriormente eran quienes debían iniciar los trámites en el centro educativo para que se adoptaran las medidas de Tolerancia y/o Exoneración.

Es hasta el año 2017 que la familia es mencionada en la Guía de Adecuaciones curriculares dentro del Departamento Integral del Estudiante, específicamente en los casos de Discapacidad Intelectual, donde la adecuación curricular debe iniciar por una alianza entre el liceo (junto con equipos de apoyo en caso de existir) y la familia del estudiante.

A su vez, no se encontraron menciones explícitas sobre figura de los intérpretes, acompañantes terapéuticos o similares, aunque es cierto que aparece en la Convención sobre derechos de las personas con discapacidad del año 2006, que fue aprobada por la Ley 18.418 y, a su vez, referenciada en el protocolo de Inclusión del año 2017.

Esto podría deberse a una tradición ya impulsada desde la ex Unidad de Diagnóstico de marcar pautas y consejos a los docentes a nivel didáctico, y de una continua interacción con el Departamento Integral del Estudiante (DIE), el cual se había formado en el mismo año de la reformulación de la Unidad. Desde esta tradición y el trabajo en conjunto, dentro del DIE hubo una intencionalidad de formar a los docentes en materia de discapacidad y los trastornos del aprendizaje, posteriormente a haber trabajado con los inspectores:

“Antes de que se formara el DIE seguí trabajando con ese grupo de inspectores con el que encontramos una cuestión conceptual común de que el régimen de tolerancia no tenía sentido, que había que pensar otras estrategias para la inspección y se pensaron en algunas cosas en aquel momento, la idea era... algunas actividades se hicieron. Era como empezar por la formación de los inspectores, directores y después docentes. Llegamos a directores. No se hizo ninguna actividad con docentes más que algunas actividades puntuales que nosotros (desde la unidad) organizábamos. Algún liceo que nos llamaba y... pero no formalmente digamos, no como parte de. En eso también fue que se generó el DIE y entonces Gabriela empezó con su propia estrategia dentro de secundaria que tuvo bastante que ver con esto de formar a los docentes” (Adriana Cristóforo).

→ *Los objetivos del Departamento Integral del Estudiante y de la Ex Unidad de Diagnóstico.*

Tanto el DIE como la ex Unidad de Diagnóstico presentan objetivos complementarios y articulados, lo que les permitió trabajar en conjunto desde el año 2014. A través de los documentos logramos conocer sus objetivos y la influencia en el armado de las políticas que se desarrollarían a posteriori. Dicho trabajo en conjunto significó un punto crucial en la formación y expresión de modelo de la discapacidad dentro de la Educación Secundaria en el Uruguay durante ese período.

La Ex Unidad de Diagnóstico, a partir de su reformulación (ya como la “Unidad de promoción, intervención y desarrollo educativo Sebastián Morey Otero”), propuso la promoción,

intervención y el favorecimiento de los procedimientos educativos desde el marco de la diversidad. Para ello, proponen el diagnóstico como herramienta de análisis para conocer de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los liceos para la posterior intervención (lejos de los procesos clínicos y de asistencia); esto se complementará con los espacios de formación, actualización e investigación sobre las prácticas escolares tanto pedagógicas como didácticas (CES, Propuesta reformulación Unidad de Diagnóstico Integral, 2014). El diagnóstico pasaría de ser una herramienta de abordaje estrictamente clínico y se enfocaría como un instrumento de investigación que permite la elaboración de estrategias ante determinadas problemáticas.

Mientras que, por su lado, el Departamento Integral de Estudiante (DIE) se propuso mejorar el relacionamiento dentro de los centros educativos, especialmente con aquellos que presentan vulnerabilidades en el aprendizaje desde una perspectiva de derechos (CES - Guía de adecuaciones curriculares, 2017). Como pautas de acción se destacan la capacitación y formación, junto con espacios de consulta sobre material didáctico o de instancias formativas, apoyándose en el Centros de Recursos específicos como para ciegos y sordos (CER y CERESO respectivamente).

→ *Pasaje de la integración a la inclusión y el cambio al paradigma de la diversidad.*

El significativo Diversidad ha sido foco de las políticas educativas a lo largo de los años analizados; es mencionado en la Reformulación del Plan de Estudios de Ciclo Básico de 2010, y dicho término es entendido como una manera de denotar aquellos estudiantes que eran diferentes desde una perspectiva biológica y que por ello necesitaban pautas diferenciales al resto.

En la reformulación de la Unidad de Diagnóstico, como ya se redactó, se propuso un nuevo paradigma orientativo acerca de la diversidad donde se tendría en cuenta los factores contextuales del estudiante en la búsqueda de mejores oportunidades de aprendizaje por parte del centro educativo, mientras que la Guía de Adecuaciones Curriculares del 2017 detalla que un grupo de estudiantes no es una “masa homogénea”, sino que son personas con derecho a la educación.

Con este reconocimiento de los contextos del estudiante más allá de su mera condición biológica, se rechaza el paradigma del déficit (biológico, lo que le falta al estudiante con discapacidad); junto, a ello, se incorpora la idea de que si él/ella no lograba aprender, era cuestión del centro educativo.

Tales factores contribuyeron a que los centros educativos pudieran tener un rol mucho más activo e inclusivo. Hasta la derogación de la tolerancia y la exoneración, la familia o responsables del estudiante tenían que moverse con el fin de que el sistema educativo se adecuara a las necesidades del mismo, por medio de un trámite y un diagnóstico médico, cumpliendo con el concepto de integración propuesto por Míguez (2014). Pero un proceso inclusivo implica que la institución realiza movimientos, mecanismos y herramientas para que

el estudiante forme parte (guía de adecuaciones curriculares, diseño universal, entre otros), es decir, que ya existe una preparación previa pensada incluso desde antes de la llegada del estudiante.

Aun así, en la entrevista con Adriana Cristóforo, se pudo abordar la dicotomía entre estos discursos inclusivos y las prácticas educativas reflejadas en el aula. A pesar de las críticas realizadas al modelo médico por parte de Unidad de Diagnóstico, aún se llevan a cabo estigmatizaciones que recurren a la discapacidad ligada al sujeto y no como un problema del contexto, especialmente en la esfera de las prácticas:

Lo que pasa es que, digamos justamente la concepción social, lo que pasa en Secundaria y lo que pasa en la educación es que la discapacidad es un problema del gurí, no es un problema de la educación. Entonces lo que hay que hacer desde la educación es tratar de resolver más o menos el problema que hay del chiquilín. No hay ese cambio de decir “no, lo que produce la discapacidad es el contexto” (Adriana Cristóforo).

Según Cristóforo, no hubo cambios en las formas de enseñar en Secundaria, no está ligada a varias formas de aprender como lo proponen las Adecuaciones Curriculares. Para ella tampoco hubo un giro en el aula hacia la inclusión porque en el momento que los estudiantes empiezan a tener problemas de “adaptación” como respuesta a las condiciones que el medio les impone, siguen habiendo respuestas correspondientes al diagnóstico clínico y no desde una orientación pedagógica. Ella resalta el rol de los psicopedagogos como orientadores de las prácticas de enseñanza, especialmente en las adecuaciones curriculares; también del rol de los intérpretes en la autonomía de los estudiantes sordos y, por último, en la formación docente en materia de discapacidad como lo sería la psicopatología para comprender los casos de autismo o similares.

Mientras, Gabriela Garibaldi durante la entrevista expresó que la propuesta de implementar adecuaciones curriculares en los liceos generó ciertas tensiones, especialmente con los profesores y sectores sindicalistas. Estas adecuaciones implican que los profesores deban dedicar más horas de trabajo para adaptar la currícula habitual y llevar a cabo diversas modalidades de enseñanza en el aula. Por otra parte, en algunos liceos, tanto públicos o privados de Secundaria, destacó que la flexibilización de las modalidades de enseñanza quedaba sujetas a la espera del diagnóstico.

Por lo que podemos pensar que, para que exista un paradigma de la diversidad también en las aulas, serían necesarios varios procesos integrales que no sólo abarcaría a los docentes sino a otras figuras como los psicopedagogos, intérpretes, psicólogos, junto a la implementación de cambios en las modalidades de enseñanza que se alejen de la idea de que el estudiante es homogéneo.

→ *Algunas reflexiones personales y preguntas para el futuro.*

Este apartado refiere a una serie de reflexiones realizadas acerca de la temática y a lo encontrado en la investigación.

En principio, una de las consultas que quedarán al margen es saber que pasó posteriormente en el año 2017 con aquellas ideas que enmarcan en un principio a la discapacidad dentro del modelo biopsicosocial, junto al avance del estudio de las neurociencias y también a una creciente perspectiva de derechos y diversidad. Es decir:

- Las ideas presentes en el año 2017, ¿se continuaron de alguna manera en los años siguientes?, ¿de qué manera?
- ¿Qué propuestas se llevaron a raíz del Protocolo de Inclusión?
- ¿Cómo continuaron los procesos de inclusión durante y posteriormente la pandemia de covid-19?
- ¿Qué actividades, proyectos e ideas se desarrollaron en la Unidad de Diagnóstico y el Departamento Integral del Estudiante?

Claro que estas dudas refieren a los eventos que acontecieron posteriormente al período de la investigación.

Pero dentro del propio período, entre los años 2010 y 2017, aún queda preguntarse, indagar e investigar si estos cambios y propuestas expresadas en papel han permeado en los centros educativos, especialmente aquellas que buscaban brindar nuevas orientaciones en los procesos de aprendizaje:

¿Cómo continuó la implementación de la Adecuación Curricular en las aulas? ¿Y en el caso del diseño Universal? ¿Qué otros desafíos y oportunidades se presentaron en el correr de los años para estas propuestas de enseñanza?

En realidad, cada pregunta podría implicar una investigación propia, ya sea a gran o pequeña escala. Quizás se puedan encontrar y registrar experiencias concretas en base a la inclusión, los modelos de discapacidad (y sus definiciones) así como la inclusión. Indagar sobre la definición de discapacidad quizás sea un primer paso para preguntar y criticar lo que a simple vista no se ve.

Por ende, espero que esta investigación pueda ser una fuente o un disparador de preguntas para el futuro.

Bibliografía.

- Aguilar, G (2004). *Del exterminio a la Educación inclusiva*. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso educativo internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana.
- Acevedo J. Et al (2017). Modelos científicos: significado y papel en la práctica científica. En Revista Científica, 30 (3), 155-166. Doi: <https://doi.org/10.14483/23448350.12288>
- Babbie, E (2000). *Fundamentos de la Investigación social*. México: International Thomson Editores.
- Barrozo, N (2018) Educación Secundaria y Discapacidad: entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión. En Revista RUEDES, 2018, pp. 32 - 47.
- Batthiánnny, K. Cabrera, M (coord- 2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales Apuntes para un curso inicial. Uruguay: Universidad de la República.
- Bentancur, N. Mancebo, M (2012) Políticas educativas en tiempos de cambio: actores, programas e instituciones en Uruguay y la Región. En *Revista Uruguay Ciencia Política*, vol.21 Núm.1.
- Bermúdez, M; Antola, I (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. En *Revista Cienc. Psicol.* vol.14, n.1.
- De Asís, R (2013) Sobre el modelo Social de la discapacidad: críticas y éxitos. En *Papeles en el tiempo de derechos*. N.1 (pp.1-14).
- Díaz, S., Et al (2021). Capítulo I. Deconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial. En Daniel, P. Ramírez, B. Yarza de los Ríos, A (Comps. 2021) *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ley de Protección Integral de personas con Discapacidad. N° 18.651. Parlamento del Uruguay.
- Ley General de Educación. N° 18.437. Parlamento del Uruguay.
- Mendez, S (2006) *Dime qué política educativa tienes y te diré quien eres*. Montevideo, Uruguay: FCS - UdelaR.
- Míguez, MN. (2005). [Construcción social de la discapacidad. La experiencia montevideana](#). Huelva: *Revista Portularia*, vol.6, n.2, pp. 123-137.

Míguez, MN. (2014). Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional* vol.14, n.2. pp. 61-70.

Míguez, MN.; Esperben, S. (2014). *Educación Media y discapacidad en Uruguay: discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?* Santiago de Chile: *Revista Inclusiones*, vol.1, n.3. pp. 6-32.

Molina. R (2010). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Bogotá: *Revista de Investigación*, vol.34, n.70, pp. 95-115.

Organización de Naciones Unidas (2006) *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

Organización Mundial de la Salud (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad.

Organización Mundial de la Salud (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*.

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

Palmeros, G; Sallán, J(2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Revista Educación*, vol. 25, n.49 pp. 83-102.

Rosato, A. Et Al. (2009) El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol.10, n.39, pp. 87-105

Stiker, H (2009). *Comment nommer les défiances?*. *Ethnologie française*, vol39, pp 463-470. DOI : 10.3917/ ethn.093.0463.

Taylor, S.J. Bogdan, R (1994) *Introducción a los estudios cualitativos: la búsqueda de significados*. España: Ediciones Paidós.

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

Vega, A (2019). Tesis de Maestría: *Concepciones y estrategias de enseñanza en la escuela especial uruguaya para el caso de niños con discapacidad intelectual*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

Vehmas, S. (2004): “Análisis ético del concepto de discapacidad”. Siglo Cero, vol .212 n.35 pp. 50-68.

Yarza de los Ríos, et al (2021). *Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina*.

Documentación.

ANEP, (2000) Circular 13/2000, Reglamento respecto a integración de personas con discapacidad.

CES (2000) Circular 2429. Estudiantes con Discapacidades - Normas para su incorporación al Sistema.

CES, (2001) Circular 2568, Atención a la Diversidad.

CES, (2008) Circular 2831, Apoyo a estudiantes con Tolerancia.

CES, (2010) Modificaciones Plan 2006 Ciclo básico. Evaluación y pasaje de grado - organización de los cursos.

CES, (2013) Acta 3179. Protocolo para trámites de Tolerancia y Exoneración.

CES (2014) Expediente 11160_14 Oficio 347_ 14". Propuesta reformulación Unidad de Diagnóstico Integral.

CES (2014) RC 56_2_14 C. 3224_14. Atención a la Derivación.

DIE (2017) Guía de Adecuaciones Curriculares.

MEC- MIDES (2017) Protocolo de Actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos

Anexos.

Presentación de tesina de grado.

Por medio de este documento se hará presentación de la tesina de grado redactada por Camila Burguez y Alvaro Silva como tutor, llamada ***El concepto de discapacidad en el ojo de la política educativa en nivel secundario en el Uruguay (2010 - 2017)***. Dentro de la carrera Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta tesis se enmarca dentro de uno de los requisitos dentro del Plan 2014 para obtener el grado de la Licenciatura en Educación, y se enmarca en uno de los Departamentos: Enseñanza y Aprendizaje; Historia y Filosofía; Pedagogía, Política y Sociedad. Siendo este último Departamento mencionado donde se inscribirá la tesis.

La tesis tiene por objetivo abordar el concepto de discapacidad y las políticas elaboradas por secundaria durante los años 2010 y 2017, mediante la búsqueda de documentos y la realización de una entrevista. Tratando de encontrar posibles transformaciones en el concepto y las prácticas de integración/inclusión.

Nota de aceptación:

Declaro aceptar ser parte de la tesis de grado: ***El concepto de discapacidad en el ojo de la política educativa en nivel secundario en el Uruguay (2010 - 2017)***. Mediante el diálogo se ha acordado los siguientes puntos:

- La entrevista será presencial.
- El encuentro será grabado.
- Dispongo que figure mi nombre en el documento de tesis y anexos correspondientes¹⁴.

Firma:

Aclaración:

¹⁴ Dicho punto ha sido conversado con ambas participantes de la entrevista.

Pauta de entrevista Gabriela Garibaldi.

Presentación:

En esta primera etapa, se hará una presentación de la entrevistadora y también de la tesis, junto con la mención del consentimiento informado ya entregado (y se solicitará la firma del mismo). A continuación se haría un repaso a los puntos del consentimiento, donde se destaca la aparición/no aparición del nombre de la entrevistada, a la par de la grabación.

Se pedirá una presentación de la entrevistada, a modo de conocer un poco su trayectoria por Secundaria.

Secundaria:

- ¿Han sido llevadas pautas inclusivas en secundaria antes de la creación del DIE? ¿podría mencionar alguna de ellas?

DIE.

- ¿Cómo surgió la propuesta de formar el DIE? ¿Qué ocurrió con la Unidad de Diagnóstico?
- ¿Qué relación tenía el DIE con la Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo (anteriormente Unidad de Diagnóstico Integral)?.
- ¿Cómo se ha desarrollado el abordaje de la discapacidad en Discapacidad en Secundaria? ¿Qué propuestas estaban en pie antes de la creación del DIE?
- ¿Qué propuestas elaboró el DIE durante los años 2014 y 2017? ¿Cómo han sido recibidas esas propuestas?

ACC (Adecuaciones curriculares)

- ¿Se han llevado instancias de ACC antes de la publicación de la guía? ¿cómo se han desarrollado? ¿Qué resultados obtuvieron?
- ¿Crees que existió un cambio en la manera en que los liceos conciben a la discapacidad? ¿Y Secundaria en general?
- Sobre la guía de adecuaciones curriculares: ¿cómo fue recibida la pauta?
- ¿Cree que a día de hoy existen restos o concepciones referidas a la tolerancia? ¿Se ha “derogado” por completo la noción de Tolerancia?
- ¿Para estos cambios en Secundaria se ha tomado alguna documentación de algún organismo?

Presentación de tesis de grado.

Por medio de este documento se hará presentación de la Tesis de grado redactada por Camila Burguez y Nilia Viscardi como tutora, llamada *El concepto de discapacidad en el ojo de la política educativa en nivel secundario en el Uruguay (2010 - 2017)*. Dentro de la carrera Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta tesis se enmarca dentro de uno de los requisitos dentro del Plan 2014 para obtener el grado de la Licenciatura en Educación, dicha tesis debe enmarcarse en uno de los Departamentos: Enseñanza y Aprendizaje; Historia y Filosofía; Pedagogía, Política y Sociedad. Siendo este último Departamento mencionado donde se inscribirá la tesis.

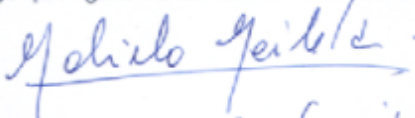
La tesis tiene por objetivo abordar el concepto de discapacidad y las políticas elaboradas por secundaria durante los años 2010 y 2017, mediante la búsqueda de documentos y la realización de una entrevista. Tratando de encontrar posibles transformaciones en el concepto y las prácticas de integración/inclusión.

Nota de aceptación:

Declaro aceptar ser parte de la tesis de grado: *El concepto de discapacidad en el ojo de la política educativa en nivel secundario en el Uruguay (2010 - 2017)*. Mediante el diálogo se ha acordado los siguientes puntos:

- La entrevista será mediante la plataforma Zoom.
- El encuentro será grabado.
- Dispongo que figure mi nombre en el documento de tesis y anexos correspondientes.

Firma:



Aclaración:



Pauta de entrevista Adriana Cristóforo.

- ¿Cómo ingresaste a la Unidad de Diagnóstico?
- ¿Cómo era vista la discapacidad dentro de Secundaria durante tu periodo en la Unidad?
- ¿Qué objetivos tenía el trámite de Tolerancia y Exoneración en Educación Secundaria?
- ¿Qué otros procesos se llevaban a cabo dentro de la Unidad?
- Al rededor de los años 2013 - 2014 empezaron a aparecer algunos cambios a nivel administrativo hasta llegar a la derogación de la Tolerancia y la Exoneración ¿podría contarme sobre ese proceso?
- ¿Sientes que la manera de concebir a la Discapacidad ha cambiado dentro de la Educación Secundaria?
- ¿Ocurrió un cambio estructural en la Unidad de Diagnóstico con la creación del Departamento Integral del Estudiante? ¿Y en su accionar?

Presentación de tesis de grado.

Por medio de este documento se hará presentación de la Tesis de grado redactada por Camila Burguez y Alvaro Silva como tutor, llamada *El concepto de discapacidad en el ojo de la política educativa en nivel secundario en el Uruguay (2010 - 2017)*. Dentro de la carrera Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta tesis se enmarca dentro de uno de los requisitos dentro del Plan 2014 para obtener el grado de la Licenciatura en Educación, dicha tesis debe enmarcarse en uno de los Departamentos: Enseñanza y Aprendizaje; Historia y Filosofía; Pedagogía, Política y Sociedad. Siendo este último Departamento mencionado donde se inscribirá la tesis.

La tesis tiene por objetivo abordar el concepto de discapacidad y las políticas elaboradas por secundaria durante los años 2010 y 2017, mediante la búsqueda de documentos y la realización de una entrevista. Tratando de encontrar posibles transformaciones en el concepto y las prácticas de integración/inclusión.

Nota de aceptación:

Declaro aceptar ser parte de la tesis de grado: *El concepto de discapacidad en el ojo de la política educativa en nivel secundario en el Uruguay (2010 - 2017)*. Mediante el diálogo se ha acordado los siguientes puntos:

- La entrevista será presencial.
- El encuentro será grabado.
- Dispongo que figure mi nombre en el documento de tesis y anexos correspondientes.

Firma:

Aclaración:

Camila Burguez