



*Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social
Licenciatura en Trabajo Social
Monografía Final*

Discapacidad Intelectual en la agenda educativa ¿Qué hacemos?



*Nathaly Suárez Do Canto
Tutora: Lic. Alejandra Melgar*

Montevideo, 14 de Noviembre del 2013

AGRADECIMIENTOS:

Antes de detallar a todas las personas, que de una u otra forma, contribuyeron con sus palabras y hechos para que pudiera hacer posible el cierre de esta tesis, que implica la culminación de una etapa y comienzo de otra, dejando de ser una estudiante universitaria a convertirme en una Profesional, quisiera expresar que sin lugar a duda, es un sueño hecho realidad...

Este proceso, en el que he invertido años de estudios, junto a los cuales he vivido grandes cambios, no solo a nivel de formación profesional e intelectual sino que también vivencial, donde el pasar a residir en otros lugares, fuera de la acogida familiar, fue un gran desafío, que me hicieron crecer y madurar, convirtiéndome en lo que soy hoy en día.

Todos estos años fueron muy significativos, cargados de aprendizaje y enseñanzas que los voy a llevar conmigo siempre presente, porque sin mi persistencia y voluntad de seguir adelante no hubiera sido posible la obtención de este título, soportando las angustias y sufrimientos que en cierta medida, forman parte de esta encrucijada y por tener el valor de continuar transitando el camino, donde muchas veces me vi en la desesperación y con ganas de ponerle fin.

Pero mi esfuerzo, dedicación, estudio y emprendimiento para lograr lo que tanto deseaba, no hubiera sido posible sin el apoyo y contención incondicional de mi madre, (Mary Do Canto) a quién hago cuestión de nombrarla, porque no me alcanzarán las palabras para agradecerle todo lo que ha hecho por mí, mami muchas gracias por vivir junto conmigo la carrera, aunque te tenía que explicar muchas veces los procedimientos curriculares, cuando te enredabas con los procedimientos, no importaba, porque ahí estabas siempre, dispuesta a darme ese aliento y empujón para adelante. Sabes que sos y serás por siempre un pilar importantísimo en mi vida. Te amo má.

Tampoco puedo dejar de lado a mi compañero, consejero personal, cómplice en muchas horas de mi vida, quién ha sabido comprender mis ataques de nerviosismos, con él compartí y comparto seis años de mi vida, a vos amor (Henry) gracias por tu sostén diario. Te amo.

A mis amigas y compañeras de estudio, quienes me apoyaron con sus sabidurías y experiencias, con las cuales hemos intercambiado no solo temas de estudio, sino que también espacios de temas personales. Gracias Ana Laura, Sabrina, Etelvina, Carina, Pamela, Christiane, Sara, Betiana, a todas, si me he olvidado de alguna, que puede suceder, por favor, siéntanse todas agradecidas.

A vos, amiga fiel e inseparable, Sandra Domínguez, amiga desde la infancia, compañera de estudio y de distracción, gracias por acompañarme en todo momento...

Un millón de gracias a mi hermosa familia, padre, madre, hermanos, tíos/as, primos/as, abuela y abuelo, quienes siempre presentes se preocupaban y me animaban a continuar con mis estudios.

También agradezco muchísimo a la Psicóloga del Departamento de Diagnóstico Integral, a la Maestra de Escuela Especial, a la Inspectora de Escuelas Especiales y a la Inspectora Nacional de Escuelas Especiales, por sus apoyos, colaboraciones e informaciones que fueron contribuyendo al trabajo de campo. En particular quisiera reconocer a la Maestra de Escuela Especial, quién no solamente me atendió, sino que también me orientó y en algunas oportunidades colaboró con prestaciones teóricas en materiales, gracias.

Por último y no menos importante agradecer a todos/as los/as docentes que con sus aportes y enseñanzas me hicieron crecer intelectual y humanamente. Y especialmente a mi tutora, con la que compartí mucho tiempo a lo largo de esta carrera, porque fue una columna fundamental en este logro del título, quién ha sabido guiarme y enseñarme con mucha, mucha paciencia, en todos los aspectos; teóricos, prácticos y vivenciales. Por todos los momentos compartidos, muchas gracias.

Muchísimas gracias a todos por la fuerza y el aguante!!!!!!

Índice:

•	Introducción.....	Pág.5
•	Capítulo I. <u>Análisis Institucional en el Uruguay</u>	
○	I.I Las Instituciones.....	Pág.10
○	I.II Poder de las Instituciones.....	Pág.18
○	I.III Hablando en términos de derechos de los niños/as.....	Pág.24
•	Capítulo II. <u>Estado Uruguayo y la Educación</u>	
○	II.I Educación en el Uruguay.....	Pág.29
○	II.II Sistema Educativo.....	Pág.36
○	II.III Breve proceso histórico de las Políticas Sociales en Uruguay.....	Pág.41
○	II.IV Política Educativa.....	Pág.42
•	Capítulo III <u>Discapacidad y Educación</u>	
○	III.I Concepciones y marco legal sobre la Discapacidad.....	Pág.45
○	III.II Discapacidad Intelectual y el sistema escolar.....	Pág.56
•	Reflexiones Finales.....	Pág.61
•	Bibliografía.....	Pág.68
○	Fuentes electrónicas.....	Pág.71

INTRODUCCION:

El presente documento constituye la *Monografía final*, con el objetivo de cumplir con lo establecido curricularmente, dentro de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de la República (UdelaR)

La finalidad que comprende la misma, es realizar un desarrollo conceptual en base a una investigación, en referencia al tema seleccionado “Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Discapacidad Intelectual”, desplegando los componentes que hacen a la tesis de grado.

El Estado, garante de los derechos de los ciudadanos en general, se hace presente de forma imprescindible, para garantizar los aspectos fundamentales y necesarios para la vida de cada individuo. Protegiendo y promoviendo los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) sienta las bases de tres categorías generacionales. La primera generación que contempla desde el origen de la humanidad hasta el siglo XVII, aquí aparecen los primeros documentos formales en términos de derechos, pero es a partir del siglo XVIII donde se comienza a gestar la segunda generación de derechos, que trae entre sus cometidos una nueva concepción de lo social, surgiendo como documento primordial de este proceso, la educación. Culminando con la tercera generación de derechos humanos, ésta surge luego de la segunda Guerra Mundial. (Pérez, 2011)

Para poder plasmar la investigación respecto a, “ANEP y la Discapacidad Intelectual”, se considera necesario partir de un análisis y estudio en cuanto a las Instituciones Nacionales, para poder penetrar en la temática que hacen a las Instituciones, el poder que ejercen las mismas y subsiguientemente realizar un breve análisis de ANEP, haciendo referencia a los derechos de los niño/as. Continuando se ve la necesidad de realizar estudios en cuanto a las Políticas educativas, a la educación en este país, culminando con una detallada correlación con la temática de discapacidad, que conforman al tema de investigación abordada.

El tema de interés responde, por un lado a nivel personal, el estudio de los *“Criterios empleados por el Estado Uruguayo al establecer Discapacidad Intelectual en niños/as con hábitos¹ diferentes a los esperados por el Sistema Educativo”*, transversalizados por la mirada de Inspectores, Profesionales y Educadores concerniente al momento de análisis de la temática.

Teniendo en cuenta por otro lado, la experiencia de la realización de prácticas pre-profesionales en la materia Metodología de la Intervención Profesional (MIP) de la Licenciatura en Trabajo Social, por el cual he transcurrido en años de estudio y análisis de la temática de discapacidad, donde el abordaje del mismo tiene escasos trabajos realizados desde la disciplina de Trabajo Social, aunque no se puede dejar de reconocer que ha venido creciendo los aportes en materiales de discapacidad, la evolución que ha tenido el concepto en la sociedad, vista anteriormente como un tema de “tabú”.

“la escuela se ve obligada a relacionarse con niños y jóvenes que viven las dificultades de los tiempos actuales, situación que comporta una gran diversidad y heterogeneidad” (Dadamia, 2004:20), quedando en manos de las Escuelas, la responsabilidad de afrontar esa diversidad que forma parte de la vida de los individuos, donde converge también su contexto social de donde devienen.

Con ello se puede decir que muchas veces son los integrantes del sistema escolar, a los que le compete la toma de decisiones, que pueden llegar a ser, en algunos casos definitivas.

Principalmente ante los niños/as que presentan ciertos hábitos sociales en desajuste a lo deseado por el sistema educativo, lo que sobrelleva a determinarles el espacio de desarrollo social con repercusiones en un futuro próspero.

También se debe reconocer que se está transitando por momentos de cambios, éstos presentados a nivel social, cultural, político, a los cuales debemos ajustarnos y moldearnos a ellos. En medio de estos cambios se encuentra el reconocimiento y valorización de los derechos del niño, como lo demuestra la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño,

¹ “(...) es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, (...) los hábitos están diferenciados; pero también son diferenciantes” (Bourdieu, 1997:33).

entrada en vigencia en 1990. Entre la diversidad de sus artículos detalla claramente que se entiende por niño:

“(...) todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.” (Convención sobre los Derechos del Niño, 1990)

Este documento Internacional, establece un sistema de derechos que le son inherentes a los niños, fijando al Estado como asegurador en la protección de sus derechos humanos. Pero solo a través de la promulgación del Código de la Niñez y la Adolescencia en 2004, es que se determina la edad límite entre niñez y adolescencia, dato este no menor, ya que anteriormente se legislaba solamente sobre menores de edad, ahora se pasa a incorporar el término “adolescencia”, marcando el límite de edad entre niño y adolescente los 13 años completos.

“A los efectos de la aplicación de este Código, se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad y por adolescente a los mayores de trece y menores de dieciocho años de edad” (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2004)

Asimismo se observa que estos niños muchas veces se ven vulnerados en sus derechos, como puede ser percibo, en los espacios de abandono del sistema educativo, notándose una mayor concentración en los contextos “más desfavorables” en comparación con las situaciones de contextos socio-económico “favorable”.

Otro aspecto importante de denotar, que viene de la mano con el análisis del contexto social y el sistema educativo, es la existencia o no de algún correlato entre ambas, de aquí se despliega la temática de la igualdad de oportunidades en educación; para contrastar estas ideas la autora Quintana (1980), manifiesta:

(...) la educación juega un papel inalienable en el destino de la sociedad y es impensable una comprensión de la dinámica social sin el análisis de la situación educacional (y a la inversa) (...) por otro lado el asunto de la igualdad de oportunidades no depende primordialmente del sistema educativo, sino que es cosa, ante todo, del sistema social” (Quintana, 1980: 197)

Por ello se cree pertinente estudiar aspectos del área educacional, que involucran a estos niños/as en uno de sus derechos fundamentales, como lo es la educación, estando presente en igualdad de oportunidades que todos los seres humanos.

El sistema educativo Uruguayo, a través del Congreso de Inspectores realizado en el año 2007, presenta distintas líneas de acciones a emprender, entre las cuales consta, la existencia de un programa único para las Escuelas Comunes y Especiales a partir del 2008. Con la diferencia de que para poder ingresar a Escuela Especial, los alumnos deben contar con,

“(…) el diagnóstico que implican los distintos especialistas, yo creo que predomina el Psicólogo, a través de las técnicas psico-diagnósticas determina, señala que el niño debe ser atendido de forma especial aunque también hay otros casos en los que intervienen neurólogos, y por supuesto con ese cupo de desviación luego va a los informes pedagógicos”. (Entrevista a Inspectora de Escuelas Especiales, 2013)

A su vez surgen muchas inquietudes en relación al trabajo, que funcionan como disparadoras para el abordaje y despliegue del mismo, entre ellas se encuentran; ¿Qué manifestaciones son tomadas en cuenta, en niños/as dentro del aula, para una posible ejecución de un “diagnóstico psicopedagógico”? ¿Estas expresiones presentadas por los niños/as dentro del aula, son efectuadas generalmente en una determinada edad? ¿Quiénes se encargan de la elaboración de los “diagnósticos psicopedagógicos”? ¿A quienes les corresponden la asignación del tipo de educación, para los niños/as que presentan hábitos diferentes a los de sus compañeros escolares? ¿Estos niños con ciertos hábitos, son catalogados como “problemas de conducta”, por no ajustarse al sistema? ¿Y qué papel juega el aprendizaje escolar en estos niños/as con ciertos hábitos diferenciales, a lo deseado por el sistema educativo?

Para dar respuestas a estas y demás interrogantes, el documento apunta como población objetivo, al equipo Inspectivo y técnico-pedagógico que conforman a la “Administración Nacional de Educación Pública” (ANEP)

Partiendo del objeto de estudio: Los criterios empleados por el Estado Uruguayo al establecer Discapacidad Intelectual en niños/as con hábitos diferentes a los esperados por el sistema educativo, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Conocer los criterios empleados desde ANEP, al establecer Discapacidad Intelectual en niños/as con hábitos diferentes dentro del sistema educativo

Objetivos específicos:

- Indagar como se implementan los procesos de “diagnósticos” que realiza el equipo técnico-profesional de la ANEP
- Describir si existen políticas focalizadas hacia los niños con hábitos diferentes dentro de Escuela Común.
- Visualizar las concepciones de Discapacidad Intelectual, desde los diferentes integrantes de la ANEP

CAPITULO I

ANÁLISIS INSTITUCIONAL EN EL URUGUAY

I.I Las Instituciones

Se tomará a grandes rasgos una definición que enmarca a las Instituciones, con la cual se identifica al sistema educativo Uruguayo;

“Un sistema de normas o regulaciones generales (...), constituye la acción de instituir y su efecto la Institución” (Butelman, 1991:19).

La definición mencionada deja en evidencia el papel que juega el conjunto de normas preestablecidas, siendo los individuos integrantes de la Institución a los que les compete el deber de cumplir y regirse por medio de ellas, manteniendo un posible orden en cumplimiento de las reglas-normas, este instituir de cada miembro es el proceso por el cual se logrará llegar a conformar la Institución, en vista de un trabajo reconocido en conjunto social.

Continuando con los lineamientos del autor, éste afirma que a la Institución también se la define como una “estructura social” como “Organización concreta” concluyendo con una tercera acepción posible de Institución, la de considerarla como el lugar de “producción y de relaciones de producción” (Butelman, 1991: 20).

Estos términos delimitados por Butelman (1991) son elementales para la vida de la Institución, donde el espacio físico geográfico se hace imprescindible para la posterior participación de los individuos, que han de establecerse en líneas de un “organigrama” es decir, se instituirán bajo normas establecidas, en cumplimiento de una finalidad, (proyecto a seguir), manteniendo una cierta organización para el funcionamiento de la misma.

Detallando lo expuesto y tomando en consideración de que toda Institución, posee una determinada forma de organización formal, la Administración Nacional de Educación Pública, en adelante (ANEP) quién posee carácter de ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739 en 1985, se encuentra regida por la Comisión Nacional de Educación (COMINE) quién a su vez de acuerdo a la Ley N° 18.437 promulgada en el 2009, contará con “el apoyo

presupuestal, administrativo, organizativo y técnico” del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para que la Comisión pueda llevar adelante sus cometidos. Ampliándose estas características, en el avance del documento.

Cabe mencionar aquí, que se asume una postura, en concordancia con el autor Schvarstein (2006), quién se distancia de los pensamientos de Butelman (1991), aportando una clara diferencia entre las Instituciones respecto a las Organizaciones, porque hablar de Organizaciones significa pensar en éstas como,

“(...) un conjunto ordenado y estructurado de preceptos, una imagen perspectiva. La interacción de los sujetos dentro de ella resulta el modo en que éstas asignan resultados a lo que allí acontece, éstas interpretaciones están regidas por categorías preceptuales que el orden simbólico instituye”. (Schvarstein, 2006: 29)

Las relaciones establecidas dentro de las Organizaciones son muy relevantes, y para poder comprender su funcionamiento, implicaría introducirse en las estructuras de las relaciones organizativas de la sociedad, cuyas estructuras están “atravesadas por instituciones”.

Dichas declaraciones aportan al posicionamiento de considerar a las Escuelas como Organizaciones, en constante relación con la Institución ANEP. De esta forma se llega a definir a la Institución como,

“(...) aquellos cuerpos normativos, jurídicos- culturales compuesto de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social (...) Una institución es un nivel de realidad social que define cuanto está establecido”. (Schvarstein, 2006: 26)

En cuanto al punto de considerar a la Institución, como lugar de “producción y relaciones de producción” (Butelman, 1991), deja entrever que los individuos son los encargados de esas interacciones, en producir y reproducir determinadas acciones, conforme a las normas selladas con anterioridad, ya que se hace inevitable el contacto con lo exterior. Como lo demuestra la Psicóloga del Departamento de Diagnóstico Integral cuando detalla que;

“El equipo funcionaba céntricamente (...) pero cambió debido a la descentralización, (...).En principio hicimos como una reproducción, una réplica de lo que se hacía en la central, después fuimos viendo que ya que estábamos acá, estaba bueno tener un perfil

más propio, más específico y favorecer sobre todo la comunidad externa.” (Entrevista a Psicóloga del Dpto. de Diagnóstico Integral, 2012)

En correlación a las características establecidas se puede denotar que;

“(…) las instituciones constituyen en sus niveles normativos y concreto (el proceso), los espacios intermediarios entre el individuo y la sociedad. Ellos constituyen los diferentes encuadres que otorgan, con sus roles, las identidades parciales de los individuos que en ellos participan y a través de los cuales habrán de configurar el perfil de sus identidades: la familia, la escuela en sus distintos niveles, el trabajo, etc. (Butelman, 1991: 35)

El encuadre de los distintos individuos, puede darse de forma electiva o puede ocurrir que su inserción a determinada Institución lo establezcan, actores externos, en decisión de sus movimientos. Un ejemplo de ello se puede observar, cuando niños/as que concurren al sistema educativo, y presentan determinados hábitos, que no se ajustan al resto de sus compañeros del aula, percibidos como “diferentes”, son vistos en su mayoría en la necesidad de recorrer un proceso, que implica el pasaje por “diagnósticos”² entre otras medidas, que dicha herramienta, lo refleje como necesarios. Dejando en evidencia que no todos son incluidos al binomio sociedad-individuo de forma igualitaria.

“(…) con este grupo interdisciplinario lo que hacemos es, recibimos una demanda de las distintas Escuelas, sobre distintas dificultades escolares que tienen los niños, recibimos de una amplia gama de dificultades escolares como los son, dificultades de integración en Escuela, trastornos de comportamiento, trastornos de aprendizaje, trastornos de personalidad o un poco de las dos cosas, o también de problemáticas sociales, como algún tipo de maltrato familiar, situaciones familiares complejas (...). Muchas veces lo que hacemos es, tener una primera entrevista con ese referente de la Escuela, que puede ser el Maestro de clase o Maestro comunitario o Maestro de apoyo o Director de la Escuela con un equipo nuestro, y ahí como que también vamos diseñando un poco la

² “El diagnóstico (...) ofrece conocimientos sobre esa persona, su contexto, la interacción entre ellos; para permitir una intervención que, en caso de ser necesario, permita transformar las condiciones, de manera tal que posibilite una mejora a lo largo de su vida.” (Dadamia, 2004:135)

estrategia, tratamos de atender no solo el problema del niño sino una situación que involucra el niño, la Escuela, la familia, porque influyen diferentes factores”. (Entrevista a Psicóloga del Dpto. de Diagnóstico Integral, 2012)

Continuando con el análisis del par individuo-sociedad, Bourdieu (1997) enuncia que la sociedad es un sistema relacional de diferenciación, en el que se dan una serie de “campos” donde ellos conviven con sus reglas de juego particulares, dejando en evidencia que es en el propio “campo” en donde posiblemente los individuos se movilizarán.

A través de estos lineamientos, Bourdieu (1997) intenta transmitir el espacio social global como un “campo”,

“(…) es decir, como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerza, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura”. (Bourdieu, 1997: 49).

Traspassando lo mencionado, se puede interpretar que es en los “campos” donde se desarrollan los conflictos específicos, entre los agentes involucrados, donde a su vez se enfrentan diferentes visiones.

Sin lugar a duda, la toma de decisiones, es un componente característico de las Instituciones, demostrando el poder que ejercen, estando las familias a su merced.

La autora Chiesa (1995) expresa que;

“La aceptación del niño diferente, debe venir desde la Institución y sus actores, pero la Institución también tiene estructuras internalizadas que son obstáculos en este momento para comenzar un proceso de transformación” (Chiesa, 1995: 167).

Estos aportes dejan claramente en evidencia la necesidad, del abordaje de la problemática a nivel Institucional partiendo desde la ANEP para poder llegar a la Escuela, siendo la misma la responsable de su organización, de la *“transmisión cultural que requiere la sociedad”*

(Fernández, 1994:26) y por sobre todo, es la encargada de tomar decisiones, respecto a niños/as que concurren al centro escolar, siendo estas medidas emprendidas por la Escuela en algunos casos, determinantes en la vida de sus alumnos.

La Escuela según Florit (1999), es la responsable que debe ofrecerle, un papel alternativo si quiere *“modificar el comportamiento desajustado”*. Ya que el no brindarle opciones, la posibilidad de otro *“comportamiento ajustado”* al parámetro de la Institución, hará que el individuo ante esta situación se vea inseguro.

En espacios determinados, como lo puede ser el espacio escolar donde muchas veces se detecta que;

“El ritmo que se crea con los contenidos diferentes, los descansos, los juegos, el almuerzo, la salida, va estableciendo cada día entre todos, especiales modos de comunicación que configuran un sistema de expectativas de roles. Es justamente en esas expectativa, no siempre satisfechas, en donde suelen aparecer y establecerse luego los roles fijos que crean un espacio rígido y cuyas fracturas se manifiestan en la emergencia de respuestas “habituales” o sea repetidas y en el empobrecimiento consiguiente” (Butelman, 1991: 45)

La definición establecida por la autora, destacando que las expectativas insatisfechas llevan a respuestas habituales de carácter rígido, demuestra las manifestaciones que pueden acarrear determinadas personas cuando exteriorizan sus subjetividades, los niños/as van construyendo sus subjetividades en diferentes espacios. Por lo tanto es un proceso que lo realiza individualmente y colectivamente, internalizando símbolos con relativos órdenes.

Esos órdenes asignadas, provienen de los diferentes espacios de interacción, siendo la Escuela un fuerte componente determinante en algunos casos para los niños/as, por ser el segundo lugar de socialización, cargada de contenidos socio-culturales, normas, valores, que son trabajados acorde a los objetivos de la Institución.

Por lo determinado anteriormente, es que se asume una postura desde el punto de vista sociológico, cuando se aborda la temática de los hábitos sociales de los niños/as, entendiendo que el término conducta;

“(...) que despliega un ser humano en cualquier circunstancia no está determinado por sus genes, sino básicamente por la experiencia vivida en interacción con esos genes.”(Ramírez, 1997:18)

Dicha definición deja en suspenso muchos aspectos importantes a tener en consideración, cuando se toma en cuenta solo a los niños/as en el contexto escolar, debido a que su posición en la misma no es única, sino que en constante relación con el grupo social.

En complementación a la definición anterior, surge el considerar a las conductas como característico y definitorio, en relación a los objetos.

“El concepto conducta en un enfoque molar, incluye sus aspectos externos e internos, en relación a una situación y ligada a un objeto. Desde este enfoque pauta de conducta supone una forma estable de relacionarse y vincularse que tiene el sujeto con los objetos de la conducta.” (Dadamia, 2004:75)

Si bien este enfoque amplía a la definición del autor Ramírez (1997), incorporando un punto de perspectiva de órbita más psicológico a tener en consideración cuando se aborde a las conductas, más allá de las interacciones de sus genes, aún continúan sin contemplar a los individuos en sus subjetividades, en sus lugares, momentos y espacios de desarrollo e interacción, como si lo hacen los hábitos de los individuos, dejando de manifiesto la impronta que adquieren los hábitos en contraste a las conductas.

En evidencia se considera que la realidad no es únicamente lo observable de esas conductas, que no toman en vista los aspectos subjetivos de cada individuo, que también forman parte de sus vidas.

Se propone, de esta forma relacionar la acción y la estructura, “lo subjetivo y lo objetivo”, Bourdieu (1997).

El hábitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los hábitos están diferenciados; pero también son diferenciadores.” (Bourdieu, 1997:33)

Bourdieu (1997) establece que los hábitos, son “aprendidos de manera no consciente”, y cada sujeto va organizando su vida acorde a su propia “visión del mundo”.

Esto difiere notablemente a lo que se entiende por conductas, donde para comprender la manifestación del sujeto, es necesario tener presente el contexto donde cada sujeto se mueve e interactúa, confirmando lo que dice Bourdieu (1997) para así poder comprender, dando respuesta al porqué actúan de tal o cual forma, y no basándose únicamente en el hecho realizado, aparente, como lo plantea el enfoque psicológico, de relacionamiento del sujeto con el objeto de forma estable.

Contribuyendo a este abordaje, la Inspectoría Nacional de Escuelas Especiales enuncia:

“(…) para nosotros ningún estudio Psicológico es determinante. (...), también se tiene en cuenta, cuales son las condiciones para aprender desde los recursos y la situación del chico, incluso las posibilidades de apoyo de las familias.” (Entrevista a Inspectoría Nacional de Escuelas Especiales, 2013)

Las Familias y las Escuelas con sus estructuras y organizaciones correspondientes, diferentes entre sí, funcionan inter-relacionalmente cuando las Familias involucran a sus hijos al sistema educativo. Ambas Instituciones, desprenden espacios de educación, primeramente se establece una socialización familiar a ser completada con el posterior contacto con el exterior, como por ejemplo, la Escuela.

El autor Schvarstein (2006) expresa;

“Las prácticas de socialización de un niño, desarrolladas principalmente en la familia y en la escuela, constituyen un verdadero aprestamiento para el desempeño de los roles sociales que como adulto le tocará cumplir. Allí adquirirá la representación de los

conceptos de autoridad y de propiedad, aprenderá que hay una división entre placer y trabajo, y progresivamente excluirá el juego de sus obligaciones” (Schvarstein, 2006: 30)

Estas líneas expuestas por el autor, denota una cierta pasividad del niño, en aprensión y aprehensión de los papeles que deberá desarrollar como futuro adulto, donde las Instituciones cumplen vital importancia en la vida de los mismos, siendo la Familia y la Escuela las portadoras de valores y conceptos básicos y fundamentales para la formación del niño.

“Una institución es un nivel de la realidad social que define cuanto está establecido. Se relaciona con el Estado que hace la Ley y, desde este punto de vista, no puede dejar de estar presente en los grupos y las organizaciones” (Schvarstein, 2006: 26)

Un ejemplo de lo proyectado queda demostrado cuando ANEP define roles institucionales, entre estos se encuentran Inspectores, Maestros y alumnos, pero también establece “modos instituidos” de desempeño, reflejados en el Maestro/a como el que imparte el saber frente a los alumnos/as “que van a aprender”. Estos hechos generalmente ocurren por medio de una transversalización donde se requiere de un “sujeto pasivo” representado en este caso por el alumno/a.

“(…) la escuela pretende, (…) civilizar a las masas populares, (…) ponerlas a la altura de la nueva plataforma ideo-lógica e Institucional (…) inculcarles un sistema de hábitos en el que el trabajo, la disciplina, el uso del tiempo, el ahorro, la frugalidad, entre otros, sean valores centrales, (...)” (Lerena apud Domingo, 1990: 29)

I.II Poder de las Instituciones:

Como se ha establecido anteriormente para que pueda conjugarse una Institución, necesitará de una organización sólida para sustentarse material y humanamente. Este proceso sin duda llevará a una división del trabajo, que a su vez conlleva a una diferenciación del poder, siendo estas particulares las bases de cualquier organización social conformada.

El autor Fernández (1994) afirma que;

“La existencia de un sistema de división del trabajo acompañada de un sistema de distribución de responsabilidades origina la distribución de poder, autonomía y autoridad que configuran el medio político interno. De hecho ahí se originarán tensiones provenientes del medio político externo (...)” (Fernández, 1994: 56)

En líneas del autor, son las diversas posiciones ocupadas por las personas dentro de una determinada Institución, con ciertos cargos de “responsabilidades” los que con su actuar pueden generar “tensiones” con el mundo externo. En el “Departamento de Diagnóstico Integral” de ANEP, donde se desempeñan los equipos técnicos profesionales, encargados de llevar adelante la tarea de “diagnosticar” niños/as provenientes del sistema educativo, más allá de sus funciones a seguir dentro del centro, no pueden verse aislados del espacio exterior de donde proviene cada niño/a.

Algunos hábitos de los alumnos, desplegados en el espacio escolar son adquiridos en su seno familiar y en la comunidad, donde convergen la mayor parte del tiempo de sus vidas, por lo que este dato, debería ser considerado por las Instituciones que interactúan con los niños/as, tanto las Escuelas a donde concurren como el “Departamento de Diagnóstico integral” de ANEP. Pues los alumnos cuando asisten a la Escuela, adquieren valores de ella que deberían ser consideradas.

Ello demuestra la importancia del involucramiento de las personas partícipes de las Instituciones, tanto en el mundo interno como también externo.

La Psicóloga del Departamento Integral (2012) transmite,

“Después que tenemos el conjunto de cuatro a cinco entrevistas, es decir cuatro con el niño y una con los padres hay una instancia que es el procesamiento del material, ver toda la información que tenemos, contrastarlas con los parámetros que tenemos con los libros y evaluar las técnicas y después se hace un informe escrito donde se consigna todo esto del niño, del desarrollo y de las tres áreas que te mencionaba perceptivo-motriz, intelectual y afectiva y después las conclusiones y recomendaciones sobre ese niño, sobre qué está pasando con ese niño(...) En general como somos seres humanos la respuesta no es única, hay diversos factores, familiares, ambientales y los propios del niño”. (Entrevista a Psicóloga del Dpto. de Diagnóstico Integral, 2012)

Se considera que cuando se hacen las intervenciones profesionales, son necesarias las indagaciones con las participaciones de las personas que forman parte de las realidades de estos niños/as, tratando de conocer su totalidad, externa e internamente para no caer en una “estigmatización”³. Se aplican técnicas desconociendo en profundidad la interna de las familias, donde la instancia de acercamiento y conocimiento de la familia es reducido únicamente a un solo encuentro, centrándose posteriormente en el niño/a.

Los niños/as con hábitos diferentes a los esperados por el sistema educativo, están expuestas bajo “estigmatización” de ser vistos como alumnos con discapacidad intelectual.

Esto puede llevar a marcar o “etiquetar como personas con discapacidad” aquellos alumnos con ciertos hábitos, que no se ajustan a los requeridos por el sistema educativo y donde las barreras Organizacionales (Escuelas Especiales), pueden en un futuro ser limitantes en su desempeño individual.

Butelman (1991) demuestra a través de sus palabras el poder de decisión que tiene una Institución, detallando que;

“La emergencia de niños “problemas” podría ser una prueba de realidad; la verdadera alarma, porque revelan ante todos los demás que ellos son diferentes y que ese solo

³ Hacen a la idea de un pensamiento de conciencia colectiva que implica un nosotros diferente al estipulado por la norma” (Goffman apud Míguez, 2009:27)

hecho señala la existencia de una carencia que cuestiona la enseñanza. Por eso se convierten en los chivos emisarios, en los depositarios de “lo diferente”, que se considera malo, no asimilable, perturbador, que debe ser “extirpado”. Todos, incluida la maestra, los integrantes de las jerarquías superiores de la Institución que hacen evaluaciones, suelen tender a confirmarlo para salvar la imagen buena de su organización” (Butelman, 1992: 46)

Claramente dicha manifestación evidencia la labor llevada a cabo por la Escuela, en fin de una “buena imagen de organización” aunque ello implique el no hacerse cargo de las propias responsabilidades, como lo demuestran, “extirpando” a los niños/as que no se “adaptan” a los parámetros establecidos por el sistema educativo. Y ante una aparición de lo “diferente” se trata de buscarle como resolución un espacio donde poder insertarlos, ello ocurre visiblemente antes de poder trabajar con el alumno/a, de forma tal que evite el necesario traslado de Organización, de Escuela Común a Escuela Especial.

En continuación de lo relatado, ello se puede contrastar con la realidad en Uruguay, por medio de la palabras de la Maestra, cuando detalla que,

“(…) hay casos de alumnos que no se ajustan a los parámetros de Escuela Común y son vistos como “diferentes” (Entrevista a Maestra de Escuela Especial, 2013)

Es decir que toda expresión manifestada por el alumno/a “diferente” a lo permitido por el sistema educativo y que trae consigo al aula ciertos hábitos considerado fuera de lo “normal”⁴ es concebido por el propio sistema como un “problema”, al cual hay que buscarle como resolución la re-orientación del alumno/a de tal forma que se vuelva a conformar ese orden.

Posterior a esta “visión de los Maestros/as de Escuela Común” ante aquellos alumnos “diferentes” del resto de sus compañeros, sin duda trae consigo consecuencias a futuro, los cuales se ven en la necesidad de transitar dichos alumnos.

⁴ “Los conceptos de normalidad y anormalidad, son concebidos como un par dialéctico en tanto opuestos y complementarios (...) entendiéndose por anormalidad aquellos individuos que no se subordinen y disciplinen, existiendo, a su vez, reglas de sanción claras, preestablecidas e institucionalizadas que permiten el control social de todos los individuos que integran estas sociedades modernas. (Míguez, 2009:29)

“Una vez que el niño/a ingresa a Escuela Especial, no retorna a Escuela Común. Debido a que hay muchos factores en juego, el alumno aquí en Escuela Especial posee una atención más individualizada y por tener una discapacidad intelectual, muchas veces se sienten en igualdad de condiciones con el resto de sus compañeros de aula. Por otro lado además tenemos los intereses de los padres, que son muy dispares al respecto, que apuntan a otros detalles como lo son por ejemplo; las pensiones por discapacidad, la asignación doble, entre otros. Y como tercer punto a destacar es la aceptación por parte de Escuela Común del alumno, el volver a tomar a este alumno que fue diagnosticado con discapacidad. Frente a ello la Escuela Común no suele retornar al alumno (...)”
(Entrevista a Maestra de Escuela Especial, 2013)

Esta derivación de niños/as a Escuela Especial, puede ser entendida como estrategias de; *“(...) normalizar al individuo en la sociedad, por medio de “políticas de integración”. (Aranda, 2002:3)*

La Escuela debería funcionar al mismo tiempo, como lugar de integración, de aprendizaje, de enseñanza, estableciendo diálogos con los distintos niños/as que asisten al sistema educativo. El enfoque educativo para los alumnos se centraría no solo en el centro escolar, sino que también, *“(...) el entorno social de los alumnos, en presente y futuro”, (Dadamia, 2004:90).*

Retomando el término de integración, ¿hasta dónde sería una buena estrategia? ¿Desde qué perspectivas sería evaluada la integración escolar?, donde podría resultar ser negativa e iatrogénica. ¿La Escuela Especial realmente integra?

El aspecto determinante por parte de la Escuela, con su poder hegemónico que posee, de formar parte en el traslado de los individuos de una estructura hacia otra, marcará sin duda, un cambio en el modo de vida de los alumnos y su entorno, en su contexto familiar e Institucional.

De esta forma el contexto social desprende aspectos, los cuales son adoptados por los niños/as conformándose individualmente, pero no aislado del entorno, donde el contexto influye en la vida cotidiana⁵ de cada sujeto.

“(…) si educar a un niño es culturalizarlo, y cada clase social tiene (ya por definición) una subcultura distinta, resulta que los individuos formados por una clase social han de llevar una impronta humana diferente (…) la familia es un lugar, donde queda catalizada una subcultura social, donde con mayor eficacia se moldea la personalidad del niño”. (Quintana, 1980: 173).

Esto hace que a los niños/as por pertenecer a determinada clase social, les son atribuidos valoraciones, por parte de los equipos técnicos profesionales.

Las manifestaciones de hábitos en niños/as escolares diferenciales a los esperados por el sistema educativo, utiliza la herramienta de “diagnóstico”, empleada por profesionales, para dejar en evidencia el poder del mismo como determinante en sus resultados, demostrando una cierta “racionalidad dominante” ante una determinada situación. Siendo el mismo, “diagnóstico” el medio necesario para concluir la toma de decisiones. Indicando visiblemente el fuerte poder tecnocrático que poseen los diagnóstico.

Continuando con estas líneas, se evidencia a los diagnósticos en estados concretos, es decir toman situaciones cerradas y no cambiantes, contradiciéndose a las manifestaciones de la vida cotidiana, donde aquí los hechos se presentan de forma dinámica.

Schvarstein (2006), señala que

“Es el diagnóstico el que identifica las distintas racionalidades que se confrontan en una situación de conflicto y la manera en que ellas se subrogan a la racionalidad dominante” (Schvarstein, 2006: 60)

⁵“La vida cotidiana, es la vida de todo hombre, (...) nacemos ya insertos en una cotidianidad, donde muchos de los aprendizajes provienen del contacto que mantienen los individuos a través de la conformación de diferentes grupos, algunos de ellos son, la familia, la escuela, la comunidad entre otros” (Heller, 1985:41).

Este espacio de “diagnóstico”, funcionando como clasificador de personas, luego de su instrumentación, se instalará en la vida de los alumnos, los cuales son considerados mediante el constructo social como personas “enfermas”, con “discapacidad”, “deficientes”

El diagnóstico es reproducido, acorde a la organización del sistema escolar, donde a la Administración Nacional de Educación Pública, le corresponde asignar las relaciones y los papeles, que le compete a cada integrante, y para poder entender estas relaciones, se ve la necesidad de estudiar las funciones que posee la ANEP.

I.III Hablando en términos de derechos de los niños/as:

Con la finalidad de complementar los derechos de los ciudadanos en el Sistema Nacional, surge en 1948 la Declaración de los Derechos Humanos, que trae consigo la ratificación de la dignidad y el valor de la persona humana, entre otros temas de igual importancia, que hacen a los derechos de hombres y mujeres abordados desde el orden Público Internacional.

A nivel Nacional le compete a los Estados proteger los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de cada individuo en sociedad.

Como se planteó en la introducción del presente trabajo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos prevé tres generaciones de derechos, estableciendo en la segunda generación de derechos, los económicos, sociales y culturales donde converge el valor e importancia del derecho a la educación en el país.

Por otro lado, la Convención de los Derechos del Niño (1990), reconoce el derecho del niño a la educación, y para poder garantizar el ejercicio de dicho derecho, “*y en condiciones de igualdad de oportunidades*” se establece en el art. 28º. que los Estados Partes deben comprometerse en:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;(...)*
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;*
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. (Convención de los Derechos del Niño, 1990)*

Se hace evidente que cada Nación, cuenta con un ente regulador dentro del territorio, para que efectivamente se proteja estos derechos

Es así que en el territorio Nacional de la República Oriental del Uruguay, se cuenta con la presencia y participación de la Constitución, para regular las gestiones en materia de derechos de estos ciudadanos.

El 28 de marzo de 1985 a través de la Ley N° 15.739 fue declarada como ente autónomo con personería jurídica, la Administración Nacional de Educación Pública, conocida con la sigla (ANEP) La cual establece en su Art. 5°.:

“Créase la Administración Nacional de Educación Pública. Ente Autónomo con personería jurídica que funcionará de acuerdo con las normas pertinentes de la Constitución y de esta ley” (Ley N° 15.739, 1985)

Cuya participación puede ser vista desde hace mucho tiempo atrás, detallado en la Constitución de la República Oriental del Uruguay (en adelante R.O.U) en su Art. 68°.:

“Queda garantida la libertad de enseñanza. La Ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público. Todo padre o tutor tiene el derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros e instituciones que desee”. (Constitución de la R.O.U, 1967)

En lo que respecta a los entes autónomos, como la ANEP, el Art. 202°. de la Constitución de la R.O.U (1967), determina que la enseñanza pública en sus diferentes niveles serán regidos por los Consejos Directivos Autónomos. Con ello claramente se evidencia la libertad y potestad que tienen los entes autónomos, para tomar decisiones respecto a la enseñanza pública impartida a los diferentes individuos de la Nación, donde le compete al Sistema Nacional de Educación Uruguay, la responsabilidad de llevar adelante los proyectos e implementación de Políticas Educativas.

Estas líneas tienen estrecha correlación con las manifestaciones que ocurren dentro del aula, pues estos se rigen por la estructura organizativa y funcional del sistema de educación, es decir que al momento de inicio de cada clase escolar, los Maestros cuentan con los recursos físicos y sociales establecidos previamente por la Institución ANEP. La enseñanza se ve plasmada como una actividad humana, donde se perciben las diferentes influencias de unos sobre otros, enmarcados dentro del contexto Institucional.

“Lo que ocurre en las aulas no depende sólo de lo que desean sus protagonistas, está en relación con la estructura organizativa y administrativa de la Institución y con los recursos físicos y sociales disponibles” (Domingo, 1990: 17)

Para el año 2008, comienza a regir la Ley General de Educación, N° 18.437, dicha Ley actúa derogando ciertos artículos de la anterior Ley N° 15.739. Como aporte la primera trae consigo, la integración de la ANEP a la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública, que pasa a funcionar en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Cuyos cometidos centrales detallados, son: *“velar y promover la aplicación de los principios, fines y orientaciones generales que emanan de la presente ley”*.

Por su parte el Ministerio de Educación y Cultura, en el art 51°. llevará adelante la tarea de;

a) Desarrollar los principios generales de la educación (...)

c) Articular las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico y económico.

j) Relacionarse con el Poder Legislativo, en los temas relativos a la educación, en el marco de lo establecido en la Constitución de la República”.

Continuando con los lineamientos de la presente Ley, la ANEP entre sus cometidos, deberá llevar adelante la “elaboración, instrumentación y desarrollo de las políticas educativas” orientadas a los diferentes niveles educativos, garantizando a todos los habitantes del territorio Nacional la “educación en todos sus niveles”, así como también su “ingreso, permanencia y egreso” futuro, asegurando “principios y orientaciones generales de la educación” establecidos en la Ley.

La ANEP tiene sus órganos divididos en; el Consejo Directivo Central (CODICEN) y los Consejos de educación que comprenden; Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Media Básica (CEM Básica), el Consejo de Educación Medio Superior

(bachillerato diversificado) y el Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU), que a su vez comprenden (bachilleratos tecnológicos y tecnicaturas).

Dentro de cada Consejo de Educación, se establecen sub-divisiones a la interna, como forma de organización establecida históricamente, haciendo posible el despliegue de las distintas actividades que serán emprendidas posteriormente.

El autor José Domingo (1990), plantea que;

“Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y por ende más controlado se vuelve.” (Domingo, 1990: 26)

La Escuela en este proceso viene a significar el espacio de institucionalización, donde los individuos deberán demostrar sus capacidades dentro de ella, para subsiguientemente continuar con los procedimientos escolares. En este orden dominante imperante, no se encuentra lugar para las subjetividades de los niños/as, ya que el no corresponderse a lo establecido por regla, queda exento de continuar participando en ese espacio escolar.

Se debería tomar en consideración que la educación, derecho fundamental para todos los sujetos en sociedad, junto a otros derechos también de vital importancia, presentes desde la Declaración de los Derechos Humanos (1948), debería ser de acceso universal y gratuito, sin discriminación alguna, por raza/etnia, condición sexual o nivel socio-económicos.

El autor Díaz de Cossío (1978), establece que

“La educación es un proceso permanente, deliberado, individual y social que consiste en la adquisición de información, hábitos, habilidades, métodos, lenguajes, actitudes y valores, y que sirve para aprender, convivir, cuestionar y crear.” (Díaz de Cossío, 1978: 90)

La Inspectora de Escuelas Especiales (2013) expone de la siguiente forma, la organización de Primaria:

“Primaria tiene una organización en la cual históricamente se han diferenciado distintas áreas, según las especificidades. Educación Común que es el grueso, Educación Inicial que trabaja con los niños de cuatro y cinco particularmente, Escuela de Práctica que son

los colegas que trabajan con alumnos de Educación Común y a su vez tienen a cargo la formación de futuros Maestros, los Maestros de Magisterio y los Maestros de Escuela Especial que son aquellos que desde la tercer década del siglo pasado comenzaron a atender a alumnos que presentan otras complejidades por ejemplo Discapacidad Intelectual, ejemplo sordos, ejemplo trastornos visuales, ejemplo niños con problemas motrices, ejemplo los llamados problemas de conducta, luego a esto se agregó el área de atención a niño con aspecto psíquico por tanto para ejercer estos cargos se requería especialización. Dichas especializaciones se hacían en uno o dos años en el Instituto Magisterial Superior”. (Entrevista a Inspectora de Escuelas Especiales, 2013.

Ángel González (1975), detalla la existencia de los tres aspectos de enseñanza, “estatutos pedagógicos”, esbozados anteriormente, que ubica en primer lugar la enseñanza Primaria, seguida de por la Secundaria, hasta alcanzar el nivel Superior. Partiendo del primer nivel, que comprende a la población en estudio, es decir los niño/as que integran el C.E.I.P, se establece que:

“La escuela primaria proporciona una formación general, imparte conocimientos, descubre ideas y realiza valores al servicio de una imagen unitaria del mundo y de la vida”. (González, 1975:128)

No se puede dejar de lado, que toda Escuela debe manejarse con las tensiones que provienen del exterior, porque los alumnos que acuden al centro escolar lo hacen con sus culturas, con sus pretensiones, expectativas y éstas no siempre acompañan los alegatos de la Escuela. Se muestra de esta forma a la Escuela, como una Institución compleja, debido en parte al pasaje y manejo de los choques culturales internos y externos.

CAPITULO II

ESTADO URUGUAYO Y LA EDUCACIÓN

II.I Educación en el Uruguay

Para abordar el tema de Educación Nacional, se debe comenzar por conceptualizar que se entiende por el término educación;

“(...) significa cosas muy diversas, desde implantar en la mente del individuo una imagen esquematizada de su país y de la sociedad en que vive, transmitirle conocimientos científicos y experiencias culturales, desarrollar en él habilidades mecánicas para realizar un trabajo o una profesión, hasta el fin más importante: entrar en la mente para pensar o, en otras palabras, formar seres humanos capaces de aprender por sí mismos, pensadores o aprendedores autónomos. Aunque todas estas funciones están entrelazadas, se suele olvidar esta última, que es la más importante. (Díaz de Cossío, 1978: 17)

Dicha definición abstracta y genérica tiene como finalidad la formación de los ciudadanos activos y partícipes de la sociedad en la que se hallan inmersos. La Escuela viene a representar el lugar de producción y transmisión de la enseñanza, pero esta información brindada como se enunciaba en el capítulo anterior, será establecida en base a un orden.

“En cualquier Institución hay que definir los objetivos que se quieren alcanzar y después construir una organización que los persiga y los cumpla. El caso de una Escuela es peculiar en este sentido; tiene un solo objetivo: preparar mejores seres humanos y formarlos integralmente.” (Díaz de Cossío, 1978: 13)

En pos de dicha frase, queda demostrando que la Escuela, es la primera en permitir los sucesos a futuro de aprendizajes superiores, así como también en formar a los sujetos integralmente en un espacio determinado, siendo este en su mayoría los espacios de aula.

Desde otro lado, la presencia del Estado en el campo de la infancia, así como también en otros espacios sociales, se hace fundamental y preciso, para la orientación de las Políticas, siendo el mismo, el vector para garantizar el cumplimiento de los derechos de los ciudadanos, manifestándose a través de los diferentes documentos legalizados.

“(…) el Estado presenta, desde luego, una armazón material propia, que no puede reducirse, en absoluto, a la sola dominación política. El aparato del Estado es algo especial, y por tanto temible, que no se agota en el poder del Estado. Pero la dominación está, a su vez, inscrita en la materialidad del Estado.” (Poulantzas, 1991: 8)

Una representación de la dominación del poder se haya presente en los papeles llevados a cabo por los diferentes Inspectores de Escuelas Especiales:

“(…) somos responsables de la educación y las líneas de orientación de la Educación Especial en el Uruguay”. (Entrevista a Inspectora Nacional de Escuelas Especiales, 2013)

Al hacer mención al término educación se refiere siempre al hombre en su condición de ser humano. Por otro lado también es trascendental destacar, que las prácticas educativas, tienen un comienzo temprano, en la vida de los individuos, más específicamente dentro del ámbito familiar. Dicha realidad se reafirma en base a los lineamientos del autor Ángel González (1975) quién determina que;

“El Estado deja de buen grado la crianza de los hijos en manos de sus padres y comienza a interesarse por los problemas de la instrucción y de la enseñanza” (González, 1975:8)

Se denota aquí, que el Estado se retira de la esfera familiar, dejando en manos de cada familia la crianza de sus hijos, donde evidentemente se aparta de su responsabilidad, de contemplar a los niños/as junto a la familia, siendo el mismo un ente primordial en protección de los derechos de los ciudadanos.

Si bien la familia desempeña un papel importante en la vida de los individuos, donde

“(…) las relaciones familiares constituyen, vínculos fundamentales” (Jelin, 1998:61) y donde se sientan las primeras bases de socialización.

A partir de allí, se va generando un proceso de construcción de identidad, afrontando cambios propios de la vida cotidiana, entre el ámbito familiar y educativo (escolar)

Los alumnos dentro del ámbito escolar, no pueden verse aislados de su contexto familiar, en primer lugar porque son los padres los primeros encargados de llevar adelante la educación de sus hijos. Y la Escuela por su parte, *“(…) tiene un valor y una importancia básica entre todos los medios de educación que ayudan y completan el ejercicio de este derecho y deber de la familia” (Dadamia, 2004:19)*

De acuerdo con Heller (1985) muchos de los aprendizajes son provenientes del contacto que establecen los individuos por medio de la conformación de diferentes grupos entre los que se destaca por ejemplo la familia.

“La socialización en la familia, la importancia de los medios de comunicación, la relación social en el grupo, etc., son procesos configuradores de la identidad individual.” (Bonal, 1998: 20)

Es fundamental el valor e importancia de la familia en la construcción de las identidades de cada integrante de la misma. El papel de la familia se hace fundamental, vivida de forma diferente, según las edades y los sexos de cada miembro del núcleo. (Jelin, 1998)

Por otro lado, el pasaje de los niños por la Escuela determinará sus vidas cotidianas, teniendo en cuenta, que en ella pasan muchas horas de convivencia, entre Maestros y compañeros. El desarrollo de los hábitos de los niños en la Escuela, pueden ser vistos como una extensión de sus relacionamientos más íntimos, vividos en sus hogares, con sus familias.

“(…) la escuela es una unidad social de una sociedad más amplia. En realidad, representa para el individuo un momento de transición entre esa sociedad minúscula que es la familia y la sociedad impersonal en el seno de la cual vivimos” (Quintana, 1980: 407).

La Escuela presentará modos de convivencia diferentes, que los establecidos por la familia, donde le compete a cada niño/a “adaptarse” a esa convivencia. Y muchas veces se pone énfasis en la adaptación del niño/a, dejando de lado su integración e inclusión en el contexto escolar

Al ingresar de los niños/as al espacio escolar, los padres depositan en sus hijos, el “*éxito en la escuela*” (Florit, 1999). Ello puede desprender según el autor, culpabilidades, es decir, si el niño no avanza en relación a las expectativas de los padres, seguramente le atribuyan la responsabilidad de dicho fracaso a los Maestros, y estos a su vez frente al fracaso escolar del alumno, culpabilizarán a la responsabilidad de los padres, sobre todo en cuanto al tema de la atención en sus hijos. Otros diversos conflictos pueden aparecer en torno los hábitos de los alumnos, porque estos definen lo que uno hace en determinados momentos, frente a la toma de posiciones.

Esto sobrellevaría hasta la llegada de un punto en común, dejando en claro que los hábitos compartidos de los niños/as dentro de la Escuela, no pasa por la búsqueda de culpables, sino porque las Instituciones, de acuerdo a lo citado al comienzo por Butelman(1991), la Escuela y la familia, influyen sobre los niños/as.

En el desenlace de estos acontecimientos, el papel familiar, es extra sustancial. En palabras de la Inspectora de Escuelas Especiales, “*Es un factor definitorio*” (Entrevista a Inspectora de Escuelas Especiales, 2013).

Uno de los documentos legales, presente al momento de abordar a la educación en Uruguay, es la Legislación de la Ley General de Educación N° 18.437 (2009), que establece entre sus artículos la necesidad, de existencia de un espacio destinado para la transmisión de conocimientos, aprendizajes, que además será,

“(…) un ámbito institucional jerarquizado.” (Ley N° 18.437, 2009)

Evidenciando claramente las relaciones a establecerse, por un lado, el que enseña y por el otro está, el que aprende, en este contexto de diálogos y espacios compartidos más allá de la

direccionalidad de la relación, no se puede dejar de lado los saberes independientes que posee cada uno.

Los niño/as son poseedores de diversos derechos humanos reconocidos, tanto en plano Internacional como Nacional. Dentro del territorio Nacional, el poder acceder por parte de los niños (alumnos) a los centros educativos, es sumamente importante para su desarrollo como sujeto en constante formación y el firmante para que ello suceda, queda bajo la tutela del Estado, quién se manifestará a través de las Políticas educativas implementadas.

“La escuela es uno de los medios o instrumentos apropiados para llevar a cabo la educación”. (González, 1975: 235)

A partir de la década del 70 y los 80 se crea en algunos países *“Escuela Especial”*, funcionando como *“organización, donde concentra a diferentes especialistas de Educación Especial”* (Aranda, 2002: 3)

El surgimiento de las Escuelas Especiales, trae consigo datos relevantes a considerarse cuando se aborda la temática de discapacidad. La Inspectora de Escuelas Especiales (2013), determina que los Maestros de Escuelas Especiales desde la “tercera década del siglo pasado” eran los encargados de llevar adelante la enseñanza hacia los alumnos con discapacidad.

Continuando con lo expuesto del relato, también detalla que para poder integrarse al “currículum de Educación Especial”, se debería contar con diagnóstico, elaborado por los diferentes “especialistas”, quienes señalaban que el niño/a, tenía que ser “atendido de forma especial”.

Ahora bien no puede escaparse, el cuestionamiento respecto, al término “especial”, pues este quiere decir que; ¿el impartir una enseñanza educativa hacia personas con discapacidad, lo hace especial? O ¿el poseer una discapacidad, le hace a una persona ser especial? ¿Qué es especial? Cada niño/a posee en el desempeño de sus actividades cotidianas, ciertas limitaciones y ciertas potencialidades y no por ello se le orienta una educación especial.

La sociedad ve la necesidad de buscarle un nombre, o una etiqueta a lo “diferente”, y este afán por dividir y nombrar es que se hayan las Escuelas, Común y Especial.

Las Escuelas Especiales a su vez, se sub-dividen en atención, a los niños/as que poseen discapacidades. Y se hace notable, la mayor concentración que poseen las Escuelas para personas con discapacidad intelectual, percepción contrastada con la información que arrojan los cuadros estadísticos realizados anualmente por el Departamento, Estadístico, Educativa (D.E.E) del Consejo de Educación Inicial y Primaria, a Diciembre del 2012, donde se evidencia la mayor concentración de niños matriculados en Escuelas Especiales con discapacidad intelectual, no solo en la capital del país, sino que también en el resto de los Departamentos. Queda demostrado, que hay una mayor concentración de niños/as que presentan discapacidad intelectual en relación a otras discapacidades, dato importante a considerarse al momento de pensar en la ejecución de Políticas.

En cuanto a las estrategias metodológicas empleadas para alumnos con necesidades educativas especiales, que son basadas en el aprendizaje, donde para poder alcanzarlo se debería tomar en consideración “(...) *la realidad y experiencia personal del alumno, el contexto socio-cultural y escolar en que vive para poder diagnosticarle y conocer su interés, y así poder tomar punto de partida*” (Aranda, 2002:12).

Además de contener la mayor agrupación de alumnos con discapacidad intelectual de Educación Inicial y Primaria en Educación Especial, le siguen los alumnos que participan en talleres, niños/as sordas, con alteraciones en el lenguaje y con “problemas de conducta”. Estos testimonios pueden ser llevados a la correlación de los niños llamados con “problemas de conducta” asociándolos a una discapacidad intelectual.

“El diagnóstico se procura que sea un proceso. El primer abordaje es analizar cada situación, lo que si puede pasar en una Escuela que está mal que sabemos que pasa y eso es una lucha porque si hay una persona que no está bien formada y no entendió todavía y en realidad hay varias cuestiones que entran en juego. También la Escuela Común quienes tienen que brindar la acogida no tienen las mejores condiciones”. (Entrevista a Inspector Nacional de Escuelas Especiales, 2012)

Al comportarse las Escuelas como “expulsoras” de los alumnos con “hábitus diferentes” hacia Escuelas Especiales, donde se descontextualiza al niño/a de su espacio primario escolar, para insertarlo en otro lugar, se influye en su entorno social, cultural y escolar, lo que puede resultar en un difícil acompañamiento por parte de los alumnos, ante dichos cambios y movimientos.

Pero cuando estos niños/as en Escuela Especial logran una “rehabilitación”, en caso de ser nuevamente reinsertados a su Escuela de origen, ese movimiento, ¿cómo influye, en los alumnos?

Dejando en evidencia la necesidad, del abordaje de la problemática a nivel Institucional, el niño/a con hábitos en “desajuste” a lo requerido por el sistema escolar, no pasa a ser cuestión únicamente del Maestro/a, del aula particular. Debería preverse un acuerdo que surja del intercambio entre, el alumno, la Maestra/o y su Familia, y no quedar únicamente en manos del equipo técnico-pedagógico. Esto permitiría generar “*vínculos satisfactorios*” (Chiesa, 1995) en el aula, como también fuera de dicho espacio, y sin verse en la necesidad de ser trasladado hacia otro contexto.

En estos espacios y movimientos de los alumnos, entra en juego la identidad de cada sujeto, como miembro y partícipe de la sociedad. En suma, la construcción de las identidades de los niño/as, desplegados a recorrer los traslados desde Escuela Común hacia Escuela Especial, se verá acompañado por una “etiqueta”, que se implantará en sus vidas, viéndose en la obligación de “acoplarse” a lo que ya se encuentra estructurado.

Interiorizando como “normal” el ser apartado del sistema primario escolar, por no ajustarse a la “norma” social, que desde hace muchos años, se encuentra instaurado y que no le prevé, hasta estos días, posibilidades de opciones.

Por ello es importante estudiar y analizar el sistema educativo, para una mayor comprensión del proceder de las Escuelas.

II.II Sistema Educativo

Antes de abordar el tema que respecta al sistema educativo, se considera partir desde el siglo XIX, con José Pedro Varela⁶ quién sienta las bases del sistema educativo en los años 1876-1879, en el contexto del gobierno militar a cargo de Lorenzo Latorre (1876-1880) quien decreta la aprobación de la “Ley de Educación Común”, en el año 1877.

Varela plantea la universalización de la enseñanza primaria, laica, gratuita y obligatoria. Componentes estos, que en su conjunto evidencian demostraciones de igualdad de oportunidades entre los sujetos con respecto al acceso a la educación.

Varela, *“sobrevalora las posibilidades de la educación”* (Traversoni, 1984: 14), bajo la creencia de que su acción, sería lo suficiente para poder engendrar el cambio en los aspectos políticos y sociales.

“Innovó con un sistema educativo, que iba desde los métodos de enseña hasta la formación de maestros (...) consideró el instrumento para eliminar la ignorancia y el primitivismo rural.” (Nahum, 2003: 44).

Plantea que (...) *“La educación destruye los males de la ignorancia, si aumenta la fortuna y alarga la vida, claro es que la educación dilata y vigoriza la felicidad del individuo, por una parte destruyendo, radicalmente muchas de las causas de infelicidad del hombre, abriendo por otra parte nuevos y más vastos horizontes al espíritu, haciendo correr copiosas fuentes, que permanecen ocultas para la ignorancia. Como prueba de esta verdad observamos cuales son la vida y los placeres del hombre ignorante y cuales los del que ha florecido y enriquecido su inteligencia con caudales de la educación.* (Varela, 1874:311).

Detrás de estas enunciaciones, surge el concepto “civilización” que pretendía llevar adelante en sus propuestas y manifestaciones, con visión de futuro, donde a través de la

⁶ Nació en Montevideo el 19 de Marzo de 1845, luego de aprobada la Ley de Educación Común, desempeña labor de Inspector Nacional de Educación Primaria, hasta el año 1879, cuando fallece.

educación se pretendía la eliminación de la “ignorancia” y del “primitivismo” rural, base de una vida democrática (Nahum, 2003)

“(…) la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico” (Bourdieu, 1997:78).

Se puede decir que la importancia que le confiere el autor a la educación, es vista no solo como una posible salida al campo del trabajo o a determinadas “posiciones sociales” sino también es una condición de acceso, al“(…) *ejercicio verdadero de los derechos del ciudadanos*” (Bourdieu, 1997:102), demostrando el alcance universal que debería tener la educación.

La primera modernización por la que transitan los ciudadanos del territorio Nacional Uruguayo, involucran aspectos importantes, entre ellos se halla los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, entre otros marcada por uno de los agentes civilizadores más destacados de la época, “la Escuela”, con sus respectivos Maestros y alumnos, agentes acentuados a través de la Reforma Vareliana de 1877. Se sientan las bases de una educación “laica, gratuita y obligatoria” (Varela, 1874), donde este comienzo de democratización expansivo, con el pasar del tiempo se fue haciendo más específico, marcando huellas perdurables en todo el territorio de la sociedad Uruguaya, penetrándose en la historia hasta llegar al presente.

El papel del Estado junto a estas etapas de transición sufre muchas modificaciones, que implican pasajes desde un Estado “Oligárquico, Liberal, Nacional” a un Estado más “intervencionista”. Esto involucra la transición desde un Estado administrativo por pequeña élite, de tipo liberal y no democrático, donde se intervenía bajo la represión para garantizar de esta forma el orden social, hasta la llegada del Estado intervencionista, donde éste adquiere un papel más activo dentro de las reformas para las Políticas Sociales, se pasa a intervenir en el conflicto social, transformando al Estado en “escudo de los débiles” (Yaffé, 2011).

Grandes cambios estaban aún por suceder, en un país con constantes formaciones políticas, económicas y sociales. Para el año 1973, donde se consumaría el golpe de Estado, más

específicamente el 27 de Junio de ese año, se daba comienzo a un proceso “cívico-militar”, con disoluciones, censuras y muchas limitaciones, en todas las dimensiones.

En dicho contexto a nivel educativo, se creaba la Ley N° 14.101 (1973) sobre “Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación”. En su primer artículo, deja en manos del Estado y sus órganos competentes, la tarea de:“(…) *planificación, dirección y promoción del proceso y de la Política educativa en el territorio nacional*” (Ley N° 14.101, 1973)

Más allá de las evoluciones en materia de educación, que Uruguay iba experimentando, deja claramente una evidencia de las concepciones forjadas en la sociedad de esos tiempos, como lo demuestra el concepto y término “normal”, utilizado en el título de esta Ley N° 14.101 en 1973.

Con la concepción de “normalizar” la enseñanza para todos los niños/as, debería ajustarse a la norma establecida, integrando a la denominada “Escuela Común”.

Para los años comprendidos en la franja de 1995-2000, se efectuaba el mandato de la segunda Presidencia de Julio María Sanguinetti, gobierno característico por ser de coalición, es decir entre Partidos Blanco y Colorado, quienes juntaron sus votos en la Cámara para poder llevar adelante diferentes Reformas, entre ellas consta la educación. En cuanto a la Reforma educativa, se conquistan logros que contemplan, educación pre-escolar de los niños de cuatro y cinco años, niños/as de sectores carenciados socio-económicos, atenciones escolares de tiempo completo, entre otros.

Estos sucesos diversos que se fueron implementando en el país, evidencian el crecimiento en atención e implementación de medidas hacia el sector de la educación, demostrado a través de las leyes promulgadas en sucesivos tiempos, iniciando con la Ley N° 14.101 (1973), luego asumiendo la Ley N° 15.739 (1985), hasta llegar a la actualidad, donde rige la Ley General de Educación N° 18.437, conteniendo en su artículo N° 6º. uno de los principios esenciales.

“Todos los habitantes de la República, son titulares del Derecho a la educación, sin distinción alguna”. (Ley N° 18.437, 2009)

Este artículo destacado puede acarrear puntos de vistas encontrados, donde algunos prefieren llamarla como “democratización educativa” y otras la denominan “socialización de la enseñanza”. Estas posturas en definitiva, refieren a una misma dirección, la “(...) *extensión de la enseñanza hasta la plena universalización educativa*” (González, 1975:238)

Queda demostrado el interés del Estado de universalizar la educación, permitiendo el alcance al sistema, a todos los ciudadanos de la sociedad. Estas líneas contrastan con la realidad actual. Tomando el relato de la Maestra de Escuela Especial, quién describe: “*La Maestra detecta que el chico tiene un problema en Escuela Común, le hacen un informe y lo derivan a que le realicen un diagnóstico y después, bueno ahí le aplicarán los test y concluirán si el niño necesita ir a Escuela Especial. Se les comunica a la familia, que son los encargados de buscarles la Escuela Especial para su hijo*”. (Entrevista a Maestra de Escuela Especial, 2013)

Entonces, ¿a que se refiere cuando se menciona a la “universalización de la educación”, cuando el tipo de enseñanza que debe recibir el alumno queda en manos del Maestro/a, siendo éste, tomando del relato, quién bajo su percepción, “detecta”, que un alumno tiene problemas en Escuela Común?,

“(…) *es un informe bastante completo de cómo ve el Maestro al niño.*” (Entrevista a Psicóloga del Dpto. de Diagnóstico Integral, 2012)

Esto le asigna al niño el pasaje involuntario por instancias de diagnósticos y entrevistas para poder concluir su ulterior exclusión del sistema, en el cual se encontraba integrado. En voz de la Maestra (2013) “suele ocurrir” que los niños que se manifiestan diferentes a sus compañeros en Escuela común, son expuestos a la realización de diagnósticos de discapacidad.

Se puede establecer que, en el contexto escolar los niños/as interactúan entre ellos así como también con los Maestros, donde confluyen los diferentes “hábitus” de los actores.

Del mismo modo destaca Bourdieu (1997), que el espacio escolar contribuye de forma “extremadamente complejo” a “*reproducir la distribución del capital cultural, y con ello a la reproducción de la estructura del espacio social*” Bourdieu (1997) Asimismo concluye diciendo que; “(…) *la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la*

relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar”. (Bourdieu, 1997: 108).

A partir de lo expuesto por el autor, la acción del sistema escolar se corresponde a elecciones ordenadas según el orden objetivo y “las estructuras estructurantes”, que tienden a reproducir este orden “sin saberlo ni quererlo”.

Retomando la definición establecida, se puede decir que dentro de la estructura, teniendo presente el contexto histórico donde se desarrollaba, allí todo marchaba bajo un orden establecido, donde el pensar siquiera en el término de cambio, no era admitido. Donde el poder estaba concentrado de forma “jerárquicamente”, en donde “(...) *el actuar del sistema escolar reproducirá la estructura social sin deformación ni transformación*” (Bourdieu, 1997: 125).

Haciendo mención más específicamente al sistema educativo uruguayo en voz de Chiesa (1995), el discurso del cual se basan queda bajo la “igualdad”. Sin embargo Foucault aporta diciendo que; “(...) *en una sociedad como la nuestra, son bien conocidos los procedimientos de exclusión. Se sabe que no se tiene derecho a decir todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancias, que cualquiera, en fin no puede hablar de cualquier cosa.* (Foucault apud Chiesa, 1995: 159).

Como respuesta y sintetizando, se vislumbra que los agentes encargados de abordar la problemática de estas desigualdades existentes en la esfera social, deben desarrollar acciones mediante la implementación y ejecución de Políticas Sociales en atención a esta población, que se ve en desventaja con el resto.

II.III Breve proceso histórico de las Políticas Sociales en Uruguay

Se cree necesario primeramente tomar a grandes rasgos una definición que enmarque a las Políticas Sociales, coincidiendo con Repetto (2000) en que son la “(...) *Política de los gobiernos respecto a aquellas actuaciones que tienen impacto directo en el bienestar de los ciudadanos a través de proporcionarles servicios o ingresos*” (Repetto apud Facciuto, 2000:32).

La definición mencionada deja en evidencia el papel del Estado, con su rol protagónico en la intervención de las Políticas Sociales, aunque no podemos dejar de lado que en ellas también participan otros actores, en las decisiones acerca de una determinada política.

En lo que respecta a Uruguay el desarrollo de las políticas Sociales; “(...) *tienen especificidades vinculadas a la configuración histórica de un Estado de Bienestar*” (Fernández y De lo Campos, 2004:61)

Siguiendo con los lineamientos del autor, tenemos por un lado a la expansión del “Estado de Bienestar y la consolidación democrática” que fueron sustentadas durante las acciones de los gobiernos (Blancos y Colorados), quienes por medio del aparato estatal efectuaron, papeles dirigidos a la organización y atención a las demandas sociales por, “(...) *beneficio público a partir de instrumentos participativos pluralistas, que administraron un balance entre los intereses de sus electores y las organizaciones corporativistas*” (Fernández y De lo Campos, 2004:62).

A partir del año 2005, más específicamente en Marzo del mismo año, se produce un cambio significativo en la política Uruguaya, con la asunción de un partido no tradicional.

El gobierno de izquierda trae consigo “iniciativas sociales”, con un conjunto de medidas en materia de bienestar: Educación, Salud, Seguridad Social, Vivienda, Relaciones Laborales, entre otras también significativas.

II.IV Política Educativa

En este marco la política educativa, es entendida como; *“un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia”* (Mancebo, 2002: 144), que se caracteriza así:

- Una política educativa integra una díada representada por el contenido y el proceso.
- El contenido consta de líneas de acción orientas normativamente por ciertos principios u objetivos rectores; las líneas de acción son actos y “no actos”, en el entendido que la omisión de actuar también puede construir una política.
- Las líneas de acción se materializan en distintos formatos: leyes reglamentos, resoluciones. (Mancebo, 2002: 144)

No se puede dejar de lado que, como toda Política Pública, la Política Educativa tiene una historia y un proceso. Con esto se pretende hacer alusión a que dicha Política, está expuesta al “ciclo de las políticas” según lo define Mancebo (2002), apuntando a tres grandes fases como “formulación”, “implementación” y “gestión” de la misma.

Con respecto a la Reforma Educativa, que comienza a gestarse a partir del año 1995, tuvieron en el Uruguay condiciones favorables tanto en plano, *“técnico-pedagógico como en el político”* (Mancebo, 2002: 148).

Tomando los aportes Fernández y De lo Campos (2004), *“(…) la propuesta de reforma se articuló en torno a objetivos centrales que incluyen el mejoramiento de la calidad educativa, el fortalecimiento Institucional de los organismos del sistema, la dignificación de la formación y función docente y la consolidación de la equidad social. (...) el potencial del sistema una vez iniciado el proceso de reforma, se expresa en algunos impactos sociales significativos, donde el mayor impacto registrado en la década del 90 es la universalización de la Educación Inicial.* (Fernández y De lo Campos, 2004: 78)

Claramente demuestra la extensión de la educación, donde el nivel socio-económico de aquellas personas, de bajos recursos económicos, pasarían a integrar a educación Inicial Pública.

Otro impacto relevante a destacar es la construcción de Escuelas de tiempo completo, en los años 90. Los autores Fernández y De lo Campos (2004), concluyen que el cambio concebido en la reforma en aspectos de integración, fue la Reforma Educativa en la segunda mitad de los 90. Donde

“(...) las acciones vinculadas a la reforma educativa tiene marco institucional de Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), el Consejo de Enseñanza Primaria y Consejo de Enseñanza Secundaria respectivamente” (Fernández y De lo Campos, 2004: 80).

A través de la educación, se intentará “*formar*” (Quintana, 1980) a los individuos de una sociedad, inculcándoles sus propias y establecidas pautas culturales. “*(...) la política educacional es el conjunto de medidas por medio de las cuales se pretende crear una base legal para la realización de los objetivos de la educación y de la formación intelectual en una comunidad*” (Quintana, 1980:266)

El Estado es el embajador de asegurar a los niños/as la “promoción, protección y promulgación” de las Políticas Educativas, orientadas al acceso de todos los ciudadanos a la Escuela, donde la enseñanza se presenta de forma obligatoria y gratuita. Ello sienta las bases de igualdad de oportunidades, para todos los alumnos, receptores de la educación. (Varela, 1874)

Una realidad factible de ser visible, es la diferencia existente en cuanto a la posesión de bienes económicos y materiales, donde convergen aquellos que son los propietarios de los bienes y otros que no los son, es decir, ello denota una diferencia en cuanto a la situación socio-económica de cada persona. A su vez trae consigo, tomando a las desigualdades económicas, una posible estructuración por estratos sociales,

“(...) el existir personal está amasado en sangrantes desigualdades económicas, que dividen a los hombres en pobres y ricos. Y, lo que es más grave, ante la educación tienen desiguales oportunidades y destinos diferentes”. (González, 1975: 249)

En cuanto al acceso al sistema educativo, se percibe una coincidencia en los relatos de los informantes calificados, donde este aspecto socio-económico arroja datos, de los cuales, los niños/as también se ven, en situaciones de vulnerabilidad.

“De cierta forma, los niños/as que concurren a Escuela Especial provienen de una clase social medio bajo. Si vamos al extremo aquellos niños con mayor nivel adquisitivo, tienen la posibilidad de asistir a centros privados, por lo tanto no lo hacen en una Escuela Pública”. (Entrevista a Maestra de Escuela Especial, 2013)

Los aprendizajes se desarrollan tanto dentro del contexto familiar como escolar. En este último, los Maestros cumplen un papel fundamental, pues son quienes determinan el “*campo de los posibles*” (Sartre, 1970) de los niños/as con hábitos diferentes y de bajos recursos económicos.

Jelin (1998) enuncia que: “(...) *hay relación entre la pobreza y la conformación del grupo doméstico, aunque no sea lineal.*” (Jelin, 1998: 98).

Entonces estos niños/as que se identifican con “problemas” de hábitos y de bajos recursos económicos, llevan a cuestionamientos en cuanto al uso de las metodologías dentro del espacio educativo, donde los valores y acciones que traen a partir de sus formación les puede resultar, “(...) *extraños, a los considerados como “normales” por la escuela.*” (Chiesa, 1995: 159).

Finalizando se observa que ante las situaciones manifestadas, el actor principal en hacer presencia, es el Estado, responsable como se ha dicho anteriormente, de extender la “universalización escolar”, sin distinción alguna de raza/etnia, sexo, situación económica entre los usuarios, eliminando de tal forma la discriminación que pueda llegar a ocurrir en los centros escolares.

“El poder civil debe proteger todos los derechos del hombre, y muy especialmente el derecho a la educación. Y ello por la sencilla razón de que la igualdad jurídica de los ciudadanos pertenece al bien común, (...) quedando señalado que el derecho a la educación es universal”. (González, 1975: 235)

CAPITULO III

DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

III.I Concepciones y marco Legal de la Discapacidad

Se cree necesario comenzar analizando las diferentes concepciones que contemplan a la discapacidad y en este breve recorrido de estudio, se encuentran los modelos establecido por Puig de la Bellacasa (1990) y Casado (1991) que apuntan a la “evolución de las mentalidades humanas”.

Puig de la Bellacasa, (1990) plantea por un lado el “modelo tradicional”, haciendo referencia a los “castigos divinos”, como sucesos provenientes desde lo “milagroso”, a su vez establece el “paradigma de la rehabilitación”, donde predomina la “intervención médico-profesional” acorde las necesidades de cada individuo. Culmina con una tercera clasificación que nombra como “paradigma de la autonomía personal”, apuntando a la obtención de una vida “independiente”.

Dicho modelo y paradigmas señalados dejan entrever el imaginario social que trasluce detrás de cada clasificación mencionada, comenzando por una percepción y asociación del término discapacidad en el “modelo tradicional”, como algo sobre-natural, es decir recalando lo “maligno”, lo negativo de esta terminología. Sin embarco los paradigmas apuntan más hacia al individuo, pero continúan con la idea de hacer hincapié en los límites que poseen las personas con discapacidad.

El autor Casado (1991) hace referencia a otros cuatro modelos que refieren a la discapacidad, siendo estos; la “integración utilitaria”, aquí la aceptación de las personas ocurren por “resignación”, es decir que se los integra a los grupos y espacios sociales porque es “necesario”. Por otro lado determina a la “exclusión aniquiladora” como medio de “ocultamiento y encierro” de las personas, evitando su aparición en público. El tercer modelo, el de “atención especializada y tecnificada”, como su nombre lo establece, tienden a volcar “servicios y agentes especializados” hacia las personas que poseen discapacidad. Cerrando esta categorización se enuncia como cuarto modelo el de ‘accesibilidad’, donde dicho enfoque tiende a la

“normalización” bajo el concepto de que las personas con discapacidad al igual que los demás individuos, tienen el mismo derecho de poseer, “una vida normal”.

Estos últimos modelos citados por los que han transitado las concepciones y visiones de la discapacidad, demuestran como “evolución” el énfasis puesto en las personas en relación a los anteriores, igualmente los diferencia del resto de las personas, por ser personas con discapacidad, por poseer ciertas características físicas, limitaciones que deben ser “etiquetados”.

Claramente se puede contrastar que la discapacidad históricamente ha sido y aún continúa siendo tema de interés social como se ha demostrado, donde la misma ha pasado por distintas etapas que involucra desde la “mentalidad humana” y sus concepciones, hasta las limitaciones visibles (físicas) de cada sujeto, que son llevados a clasificarlos según las percepciones de “normalidad” que remarca la sociedad predominante. Dichos modelos tomados por la sociedad, actuaran como forma de conceptualizar y clasificar a la discapacidad.

Para el año 1980, la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalía (en adelante CIDDDM) de la Organización Mundial para la Salud (OMS), enuncia un esquema que conlleva a “la enfermedad, la deficiencia, la discapacidad y la minusvalía”, como base de una linealidad para definir a la discapacidad, tomándolo como visión de un medio de rescate de la personas humana, junto a sus limitaciones.

Esta concepción empleada por la, CIDMM (1980), fue fuertemente criticada y cuestionada, debido a que es “(...) *una clasificación que enumeraba las situaciones limitantes, restrictivas y de desventaja*”. (OMS apud García y Sánchez, 2000: 6)

Como respuesta a este esquema de la CIDMM (1980) la Clasificación Internacional del funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (en adelante CIF) en 2003, planteó 5 modelos en los que fundamenta a la discapacidad.

Por un lado se plantea el “modelo médico-biológico” que entiende a la discapacidad como, “(...) *un problema de la persona directamente, causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona o un cambio de su conducta.*” (CIF/OMS, 2003: 41)

Claramente la discapacidad es percibida como un síntoma, una desviación vista desde la óptica de lo observable, de lo “normal” y marcada por una consecuencia de enfermedad.

También surge en oposición a este modelo esbozado, el “modelo social”, que define a la discapacidad como, “(...) *es en realidad un hecho social, en el que las características del individuo tienen sólo relevancia en la medida en que evidencian la capacidad o incapacidad del medio social para dar respuestas a las necesidades derivadas de sus déficit.*” (CIF/OMS, 2003: 42)

Dicho modelo en su definición, deja de manifiesto que los factores ambientales se presentan en “desventaja” para las personas con discapacidad, siendo una responsabilidad del colectivo social, realizar las modificaciones correspondientes en el medio ambiente, para el posible desarrollo y participación de estas personas, en cualquier área del entorno social.

La CIF (2003) con un enfoque “integrador”, de los modelos “médico-biológico y social” defiende su postura por el “modelo Bio-psico-social”, “(...) *proporcionando una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social, que sustentan a la discapacidad, y así poder desarrollar políticas y actuaciones dirigidas a incidir de manera equilibrada sobre cada uno de ellos.*” (CIF/OMS, 2003: 42)

Este modelo como se dijo con anterioridad, se considera como la que permite “explicar de manera satisfactoria” a la discapacidad, siendo ésta muy “compleja y multifacética” según lo denomina la CIF (2003), acaparando los aspectos tanto biológico (“natural”) como social.

El “modelo político-activista”, “(...) *centra sus actuaciones en la acción política y social. Dice que las limitaciones con las que se encuentra las personas con discapacidad en temas como empleo, transporte, educación... no son consecuencia de su problema médico, sino que es el resultado de la actitud de la sociedad.*” (CIF/OMS, 2003: 42)

Se demuestra que las limitaciones que enfrentan las personas con discapacidad son debidas a la “incapacidad” (CIF, 2003) de la sociedad para la eliminación de las barreras arquitectónicas existentes en el entorno social, que impiden muchas veces la movilidad de las personas con discapacidad.

Por último se plantea el “modelo universal”, que involucra a toda la población, al considerar que “están en situación de riesgo” (CIF, 2003)

“La visión universal de la discapacidad supera los elementos de estigmatización y discriminación que la caracterizaban, pero sobre todo se está promoviendo en los países más avanzados donde no se ha establecido la diferenciación, población discapacitada y no discapacitada.” (CIF/OMS, 2003: 43)

Todos los modelos trazados por la CIF (2003), como forma de entender a la discapacidad, demuestran un correlato entre sí, es decir están asociados siempre a lo médico y a la carencia, resaltando en particular cada uno, la falta de algo.

Pero en oposición a este planteamiento, la autora Vallejos (2005) concibe a la discapacidad como,

“(…) una producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. ” (Vallejos, 2005: 7)

La definición planteada comprende a la discapacidad como “producción” de la sociedad, siendo ésta la responsable que “discapacita” a las personas.

Luego de exponer las diferentes definiciones de discapacidad, retomando a la CIF (2003) así como también a Vallejos (2005) se pretende dejar constancia de que ambas conceptualizaciones son necesarias al momento de abordar a la temática de discapacidad.

Pues no se debe dejar de lado la concepción médica de la discapacidad, donde la lesión, carencia o limitación física, psíquica y/o funcional del individuo son hechos que pueden no permitirle realizar ciertas actividades, que si la podrían desempeñar sujetos que no poseen esas características.

Y por otro lado se considera relevante tener presente también, que la propia sociedad a través del constructo social de “normalidad”, suele diferenciar a los que no se ajusten a dicho patrón, como una forma de clasificarlos por medio de la “producción” de los propios individuos.

Todos los seres humanos son diferentes entre sí, sujetos de derechos y con igualdad de oportunidades, ante los ojos del Estado. A través de la creación de la Ley N° 16.095 “Personas Discapacitadas” en 1989, definió en su segundo artículo, el concepto discapacidad como;

“Se considera discapacitada a toda personas que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”. (Ley N° 16.095, 1989)

Con lo expresado se entiende, que toda persona con limitaciones y “desventajas”, es vista como discapacitada, instaurándose esto como norma a partir de la cual se evalúa y se diagnostica como tal.

También es perceptible, que en la cotidianidad, tanto desde el imaginario social de forma amplia, como de los equipos técnicos profesionales desde lo más singular, utilizan este constructo social de “normalidad”, por medio del cual excluyen a aquellas personas que no se ajustan a los patrones de la norma, creada y sustentada por la propia sociedad. Esta idea se muestra clara, tomando en cuenta el testimonio de la Inspectora Nacional de Escuelas Especiales;

“Discapacidad es una desventaja, en realidad es así, es una condición del sujeto que se encuentra en desventaja de alguna índole, no solamente de aprendizaje, porque algún chico con discapacidad motriz y estar en Escuela Común porque se encuentra bien para aprender, pero si es una desventaja porque requiere de apoyo. Cuando se habla de discapacidad se prefiere pensar en las barreras, pero es una desventaja, un déficit”. (Entrevista a Inspectora Nacional de Escuelas Especiales, 2013)

En suma estas posiciones aluden a la discapacidad como carencia o déficit.

La Ley N° 16.095 antes mencionada, en el artículo 10°. crea la “Comisión Honoraria del Discapacitado”, donde el sujeto, es asociado únicamente a la carencia o “discapacidad”, sin considerar a la persona humana en su integralidad. No obstante concibe a la discapacidad como

inherente o propia de ser humano. *“la discapacidad es una característica intrínseca de la condición humana (...)”*. (De Lorenzo, 2007:62)

Asimismo en el artículo 4º. plantea el concepto de “rehabilitación” como *“(...) el proceso total, caracterizado por la aplicación coordinada de un conjunto de medidas médicas, sociales, educativas y laborales, para adaptar o readaptar al individuo (...)”*. (Ley N° 16.095, 1989)

Desde nuestra posición y desde el punto de vista social se considera que no corresponde volver a “habilitar” algo que ya es hábil y que no se ha perdido. Creemos que esta postura corresponde a una visión exclusivamente médica, la que consideramos descuida los demás aspectos sociales e integrales que también conforman a los sujetos. Coincidentemente los entrevistados, integrantes del equipo pedagógico de la ANEP (Maestra e Inspectoras) concuerdan con lo expresado, enuncian que ya no se utiliza dicho término, “aproximadamente cerca de 20 años”.

Pero no se debe perder de vista como se mencionó anteriormente, que desde la concepción médica si se puede perder una habilidad o función, donde para lograr recuperarlo se necesitaría de la “rehabilitación”, que lo social a veces no lo contempla.

A nivel Internacional, surgen diferentes Organismos, que definen a la discapacidad.

La Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), plantea que es *“(...) un término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción de un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)”*. (CIF/OMS/OPS, 2001:206).

Desde este aspecto la OMS, también define a la discapacidad basada únicamente en los aspectos limitantes de las personas, quiere decir que aquellas personas que no puedan participar o tengan limitaciones individuales o con el medio, son consideradas personas con discapacidad. Esta misma línea conceptual es la que asume la Maestra de Escuela Especial al entender que la discapacidad es, *“Cuando una persona tiene limitada ciertas capacidades o habilidades que impiden su funcionamiento integral”*. (Entrevista a Maestra de Escuela Especial, 2013)

Desde el punto de vista de la OMS (2001) el concepto de discapacidad, desplegado anteriormente, está vinculado a la noción de deficiencia, entendiéndose a esta como:

“(...) la anormalidad o pérdida de una estructura o de una función fisiológica. Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales. Con anormalidad se hace referencia, estrictamente, a una desviación significativa respecto a la norma estadística establecida y sólo debe usarse en este sentido”. (CIF/OMS/OPS, 2001: 207)

Este concepto de “normalidad” o ejercicio del “control” (Foucault, 1990), implantado como un discurso establecido por la sociedad dominante, donde el desvío de la norma, la diversidad o heterogeneidad, *“(...) implica (...), por lo general, a ser percibida negativamente con respecto a las otras características que posea por quienes se consideran normales.” (Míguez, 2009:53).*

Estas denominaciones caracterizadas por el imaginario social, llevan a cuestionar ¿Quiénes son los normales? Y desde que lugares se posicionan para determinar los parámetros normalizadores. Esto podría relacionarse con el planteamiento de Foucault (1990) quién plantea:

“(...) la conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. (Foucault, 1990:14)

Continuando con el análisis, y desprendiéndose del mismo se destaca, que les compete a los propios individuos considerados “normales” disciplinar al resto de los sujetos que no se ajustan a dicha norma. *“En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad (...)” (Foucault, 1975: 189)*

Por su parte, la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, creada en el 2006, considera en su artículo 1º. que, *“(...) las persona con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales y sensoriales, que al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igual*

de condiciones con los demás”. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Como se apreciara también la Convención continúa poniendo el énfasis en las deficiencias, carencias y limitaciones de las personas, no reconociéndolas como sujetos de derecho.

Hacia el año 2010 se aprueba, la Ley N° 18.651 de Protección Integral a los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 1° plantea:

“Establécese un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, tendiente a asegurarles su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas” (Ley N° 18.651, 2010).

Se comienza a poner énfasis en la calidad de sujeto de derecho, girando la atención hacia la persona de forma integral, y no se tutela en base a protección del sistema del Estado, sino que se pasa a proteger los derechos de las personas con discapacidad, igualando al resto de los ciudadanos. En este caso el Estado pasa a ser el responsable, quién debe garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

En su artículo 5°. dicha Ley, pone énfasis tanto en los derechos de las personas con discapacidad, como en los valores éticos que debe tener una sociedad referidos al respeto hacia el otro,

“(…) las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra circunstancia, tanto si se refiere personalmente a ellas como a su familia.” (Ley N° 18.651, 2010)

Esta ley realiza aportes a los derechos que poseen las personas con discapacidad, pero no se puede perder de vista que lo que discrimina es la propia discapacidad, la carencia, el ser diferentes, donde el no aceptar las diferencias, resulta ser un acto discriminatorio.

Tal es lo que ocurre con el objeto de esta monografía, donde los niños/as son discriminados por el mero hecho de tener hábitos diferentes.

De lo expuesto se percibe que la sociedad no tiene una conceptualización clara sobre el término discapacidad, existiendo un gran desconocimiento sobre esta concepción, ya que en su devenir histórico, las personas con discapacidad eran vistas ante la sociedad como: “incapaz”, “minusválido”, “deficientes”, “anormal”, entre otras.

Respetar el derecho de los sujetos como sus identidades, “implica aceptar las diferencias” (García, 2006).

Con respecto a la educación, esta aceptación de lo “diferente” sin lugar a duda, se presenta como un desafío, para las Escuelas ya que se parte de la existencia de un programa único de educación para Escuelas Común y Especial. Al decir de la Maestra se basa en, “(...) *paradigmas que sustentan que los niños deben aprender como lo hacen los que asisten a Escuela Común*”. (Entrevista a Maestra de Escuela Especial, 2013)

Se hace evidente el inevitable cuestionamiento, de que si existen realmente paradigmas y componentes teóricos que sustentan que el alumno de Escuela Especial debe aprender al igual que los alumnos de Escuela Común, entonces ¿Por qué existen las Escuelas Especiales? Y a qué población atienden, porque cuando los Maestros detectan lo “diferente” en al aula de Escuela Común, expulsan al alumno hacia Escuela Especial.

Inclusive del propio relevamiento del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) de ANEP así como de las entrevistas a los informantes calificados, resulta que no existe desde el punto de vista formal y programático Escuela Especial, lo que llevaría nuevamente a cuestionarnos ¿Qué es Escuela Especial? ¿A dónde son derivados los niños/as, que son expulsados de Escuela Común?

Bajo estas líneas de la utilización de un programa único de Primaria, implantado a partir del año 2008 tanto para Común como para Inicial y que funciona también para Especial, donde para hacer posible su implementación en Escuelas Especiales, se debe contar con “anexos” al mismo, se crea y sustenta el paradigma de “normalización”. Estos hechos sin lugar a duda, se distancian del respetar las diferencias existentes entre los alumnos, queriendo que todos se ajusten a la regla, sin considerar sus condiciones esenciales de ser humano, cada uno único y diferente.

También se desprende de este análisis, de la existencia del único programa escolar, el no saber aún qué hacer cuando un niño, dentro de Escuela Común, es diagnosticado con discapacidad intelectual leve, manejándose las opciones de, pasar a integrar Escuela Especial o contar con el apoyo de Maestros dentro de Escuela Común. Se puede percibir que detrás de estas líneas subyacen dos grandes conceptos a considerar, siendo estos, la exclusión o inclusión de los niño/as que poseen discapacidad intelectual leve. Estas decisiones, que son de carácter pedagógico, concluirán en una determinación de permanencia del niño con discapacidad dentro de Escuela Común (inclusión) o su exclusión de Escuela Común hacia Escuela Especial.

Desde el discurso se busca:

“(…) los que tiene discapacidad intelectual leve se deben tratar en Escuelas Común, todo lo posible se debe realizar dentro de Escuela común, bueno en caso de que se incorporen a Especial hay que tratar y trabajar para que esos chicos vuelvan”.
(Entrevista a Inspectora Nacional de Escuelas Especiales, 2013)

Cuando se verifica en la actualidad, esto se muestra en un camino lejos de hacerse realidad. Contrastado con la experiencia vivida por la Maestra de Escuela Especial, quién detalla que a través de sus trece años ejerciendo su profesión, ha sido testigo de la existencia de un solo caso, donde se volvió a incorporar la alumna de Escuela Especial, con discapacidad intelectual leve, a Escuela Común. Incluso cuando se trabaja para que ello suceda, se debe tener en cuenta el tiempo que conlleva todo el proceso, pues el niño crece y se convierte en adolescente, entonces lo que resta es “preparar su egreso”.

En síntesis más allá de un cambio estructural y funcional en coordinación entre las Escuelas Común y Especial, en atención a los niños/as con discapacidad intelectual leve, debería plantearse como respuesta inmediata, una transformación en el conjunto de prácticas pedagógicas, que son llevadas a cabo dentro de Escuela Común.

Tratando de atender y contener, a estos niños/as que se presentan diferentes a sus compañeros, sin verse la necesidad de expulsar y de transitar técnicas de evaluación (diagnósticos), que buscan en resumen “nombrar” a lo que se manifiesta opuesto a lo requerido por el sistema, donde generalmente, esta designación suele adquirir el “título”, de persona con “discapacidad intelectual”.

III.II Discapacidad Intelectual y el sistema escolar

En Uruguay todo niño/a “diagnosticado” con discapacidad intelectual, o que presente desde su nacimiento una discapacidad, se verá sujeto a dos tipos de movimientos, dentro del sistema escolar. Estos son; el concurrir a Escuela Especial o contar con el apoyo de Maestros Itinerantes manteniéndose dentro de Escuela Común.

Los Maestros Itinerantes, tienen la función de

“(…) acompañar el proceso educativo y ver si se puede mantener la inclusión, en caso de que esa Institución no cubra las necesidades del niño bueno se toman otras medidas y se consulta a los padres, (...)” (Entrevista a Inspectora Nacional de Escuelas Especiales, 2013)

Otra modalidad de exclusión⁷ también se puede percibir dentro de la Escuela, cuando simplemente se “etiqueta” a los alumnos, como, “buenos”, “responsables”, “inquietos”, “discapacitados”, entre otras denominación que “normalmente” las mencionan los Maestros para referirse a sus estudiantes y como forma de remarcar sus actitudes y hábitos.

Apple (1979) expresa que,

“(…) el aspecto global de la escuela y lo que llevó a etiquetar a tal niño dentro de tal categoría escapa a la formación, que en la mayoría de los casos ha recibido el maestro” (Apple apud Chiesa, 1995: 163).

Este rótulo del cual se habla puede tener como característica, ser permanente o por lo menos una vez asignado lo acompañará al niño a lo largo de su vida. Apple (1979) expone una categorización más general, en lo que respecta a que dicha categorización, que suele generarse, es puesta en práctica mayoritariamente *“(…) con los hijos de los pobres más que con los que tienen respaldo económico o político, en sus hogares”.* (Apple apud Chiesa, 1995: 165).

⁷ Martine Xiberras define exclusión como: *“(…) todos los procesos de rechazo, de no aceptación, sean ellas de ideas, de valores, o de modos de vida (...)”.* (Xiberras apud Baraibar, 2005:103).

Los niño/as de situación socio-económica baja, pueden tener ciertas actitudes, reacciones, en la Escuela donde sus hábitos, posiblemente puedan desprenderse en “problemas”. Cuando ésta se instala en el individuo, sus resultados no van a ser igual que el resto de sus compañeros, que poseen un hábito ajustada al patrón de “normalidad” de la Escuela. Implicaría a los niños/as con hábitos diferentes, dificultades, entre ellas, la de realizar un aprendizaje “adecuado al sistema escolar”, mostrándose en algunos casos en repeticiones de años.

Desde otra perspectiva, se puede visualizar que al momento de tomar decisiones por parte de la Escuela, frente a la problemática de los niños/as con hábitos “desajustados”, asignándoles la implementación del “diagnóstico” correspondiente, con posterior pasaje de Escuela Común hacia Escuela Especial, se haya detrás, el fenómeno de la exclusión.

Estos niños por poseer características “inadecuadas” cuando se expresan, y que no se ajustan al “patrón de normalidad” dentro del espacio de Escuelas, llevan a la realización del traslado de los mismos desde un establecimiento hacia otro, dejando de manifiesto que la exclusión, no sólo refiere a fenómenos de carácter socioeconómicos sino también, a fenómenos de índole socioculturales.

Concluyendo que la sociedad tiende a concebir a la discapacidad de forma unidireccional, es decir desde la sociedad considerada como “normal” frente al colectivo de las personas con discapacidad. Y desde el imaginario de esta sociedad, se piensa que a las personas con discapacidad se les debe exigir menos, porque se los considera “incapaces”

“(…) el discapacitado es condenado a una especie de ciudadanía devaluada, considerado como un menor de edad permanente que, en el caso de tener derechos, tiene suspendido su ejercicio o requiere de la tutela de otros para ejercerlos”. (Vallejos, 2005: 4)

Para el año 2002, se realizan modificaciones en los conceptos que definen a la discapacidad intelectual. La Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (en adelante AAIDD) conocida anteriormente como Asociación Americana de Retraso Mental (en adelante AARM), entiende por discapacidad intelectual *“(…) una discapacidad*

caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años". (Luckasson y Cols. apud Verdugo, 2009: 17)

En base a lo establecido para un "diagnóstico" de discapacidad intelectual, la limitación en la "conducta adaptativa", no sería un único criterio siguiendo con la AARM, para la denominación de una discapacidad intelectual con salida de Escuela Común a Escuela Especial, sino que involucra también como se dijo anteriormente, el ser menor de edad.

Continuando con estas líneas, se puede observar un correlato existente desde el paradigma psicológico entre las "conductas" y la discapacidad, denotándose una diferencia con el paradigma social, donde esta no se corresponde, comenzando por la utilización del término "conducta", considerando que el concepto, carece de elementos para fundar esa posición, porque detrás de estas manifestaciones, se deja de lado, al sujeto que ha incorporado las estructuras del entorno social, centrándose solo en lo visible. Considerando que estas estructuras, vienen "aprendidas" por dos vías, la pertenencia a una familia y al entorno pedagógico, que en conjunto conforman los hábitos de cada uno.

Por lo tanto no se establece una relación determinante de las "conductas desajustadas" de los niños/as en asociación con la discapacidad intelectual.

En la expresión de los hábitos de los niños/as, como se ha aludido, se ve implicado la pertenencia al contexto social del cual deviene cada individuo. Pues dentro de la familia establecida, los niños/as realizan un entendimiento y reproducción de su espacio social, y posteriormente efectúan un proceder determinado.

La "conducta" de cada individuo, no es condicionante única para determinar una "discapacidad intelectual". El patrón normativo escolar, resalta como única característica el hecho de que cada niño/a presente un "comportamiento diferente" al resto de sus compañeros considerados "normales", perdiendo la visión integral de estos, asociando niño igual a conducta, de lo que resulta en un diagnóstico de discapacidad. Los niños/as con hábitos diferentes pueden

estar influenciados a expresarse de tal forma, debido a experiencias sustraídas de su entorno, familiar, social y comunitaria.

La definición de discapacidad intelectual abordada de la (AARM, 2002), también exhibe un componente importante, a tener en cuenta para "diagnosticar" la discapacidad intelectual, siendo esta, la edad del niño/a, pues tiende a manifestarse antes de los 18 años de edad, dejando en evidencia que estos elementos, el "funcionamiento intelectual", la "conducta adaptativa" y la "edad" de los niños/as serían tomados en cuenta, previamente a realizar el diagnóstico de una "discapacidad intelectual".

La edad del alumno escolar puede llevar a tomar decisiones apresuradamente, como lo refleja el relato de la Psicóloga del Departamento de Diagnóstico Integral,

"(...) en primer año de la Escuela están los niños de seis años que tienen una cierta maduración, y a veces les cuesta aprender la lectoescritura, algunos que no han aprendido a leer y a escribir y la Maestra manifiesta que ese niño tiene que ser llevado a la realización de un diagnóstico de capacidad intelectual y nosotros lo que le decimos es que no, que debería esperar un poco la maduración del niño, recomendamos que tenga siete u ocho años". (Entrevista a Psicóloga del Dpto. de diagnóstico Integral, 2012)

Al realizar el estudio acerca de la discapacidad intelectual, se encuentran abordajes realizados desde distintos campos disciplinarios, como lo son, la medicina, la psicología entre otras, presentando sus visiones teóricas metodológicas diversas.

A lo largo del tiempo la terminología discapacidad intelectual, ha sufrido modificaciones, hallándose una multiplicidad de términos para referirse al mismo concepto, como: "retardo mental", "discapacidad mental", "deficiencia intelectual", "oligofrenia", entre otros.

Derivado de estas denominaciones es que se genera una visión negativa y desprestigiada de la discapacidad, De Lorenzo (2007) al analizar los cambios a lo largo de la historia de los enfoques acerca de la discapacidad señala que,

"La preocupación ha pasado a centrarse en los factores que determinan el entorno en el que se desenvuelven las personas con discapacidad (sociales, económicos,

institucionales y normativos) y en la importancia de eliminar obstáculos y promover entornos accesibles para que las personas con discapacidad puedan mejorar su participación en la vida social y económica, en lugar de limitarse a la consideración de las alteraciones de la salud que pueden ocasionar una discapacidad, de la prevención de sus causas concretas, de los tratamientos médicos y de los servicios de rehabilitación y bienestar social”. (De Lorenzo 2007:62).

Incluye de esta forma el término de bienestar social y no solo centrado en los tratamientos médicos, que son importantes, pero también en el entorno social de los individuos.

Como se observa a través de lo expuesto, la perspectiva del autor, asume la “(...) no existencia de un saber único de la discapacidad dentro del denominado modelo social” (De Lorenzo, 2007: 62).

Aunque mucho se ha avanzado en aspectos teóricos respecto a la definición de la terminología discapacidad, aún se sustenta la base de lo comparable a lo “normal”,

“(...) sigue habiendo una realidad de una media esperable, “es esperable que el niño de sus primeros pasos” y eso lo sabe mami, “es esperable que diga sus primeras palabras” (...) todos tenemos una idea de lo esperable (...)” (Entrevista a Inspectora de Escuelas Especiales, 2013)

En síntesis, los niños/as están transversalizados en el contexto escolar, por las líneas demarcadas de la exclusión o inclusión, según el “comportamiento” cada uno en relación al colectivo, siendo vistos por los actores externos como lo “normal” o “anormal”, sin admitirse la existencia de personas “diferentes” dentro del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto.

REFLEXIONES FINALES

La construcción de la tesis de grado, representó un gran desafío, ello porque me vi involucrada en un área de interés personal, donde más allá, de que he transitado por aprendizajes curriculares en referencia a la temática de discapacidad, llevar estos conocimientos al área de la enseñanza escolar educativa, fue todo un reto.

Para llevar adelante esta investigación y poder brindar respuestas a los objetivos que fueron planteados al comienzo, se utilizó una metodología de estudio en base a fuentes primarias y secundarias. Respecto a los secundarios, la utilización de los cuadros estadísticos, que arrojaban como datos; las cantidades de Escuelas Especiales y alumnos matriculados en ellas a diciembre del 2012, brindados por el Departamento de Estadística Educativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Tal como se citó en el capítulo II, la mayor concentración de alumnos matriculados en Escuelas Especiales son los niños con discapacidad intelectual, no solo en la capital del país, sino que también en el resto de los Departamentos, presentando una mayor concentración de niños/as con discapacidad intelectual en comparación a otras discapacidades.

En cuanto a las fuentes primarias, se realizaron entrevistas a informantes claves, como a los integrantes del equipo Inspectivo y técnico-pedagógico (Inspectoras, Maestra, Psicóloga) de ANEP, de Escuela Especial N° 209 y del Departamento de Diagnóstico Integral, que contribuyeron con sus aportes, e informaciones a la temática de “ANEP y discapacidad intelectual”.

Por otro lado la perspectiva del documento, también se dirigía a la obtención de las voces por parte de los referentes políticos que representan al sistema educativo, como por ejemplo el Director General de Educación Primaria a quien se le solicitaba una instancia de entrevista, pero luego de muchos intentos, llamados telefónicos y concurrencia a la Inspección de Escuelas, no fue posible concretar dicho encuentro, presentándose como un desafío recorrido, en este proceso.

A través de las entrevistas realizadas a los informantes calificados, se logró responder al objetivo general siendo este: “Conocer los criterios empleados desde la ANEP, al establecer discapacidad intelectual en niño/as con hábitos diferentes dentro del sistema educativo”:

“La Maestra detecta que el chico tiene un problema en Escuela Común, le hacen un informe y lo derivan a que le realicen un diagnóstico y después, bueno ahí le aplicarán los test y concluirán si el niño necesita ir a Escuela Especial, se les comunica a la familia, que son los encargados de buscarles la Escuela Especial para su hijo. (...) hay casos de alumnos que no se ajustan a los parámetros de Escuela Común y son vistos como “diferentes”. (Entrevista a Maestra de Escuela Especial, 2013)

Por medio de los enunciados de la Maestra (2013), se demuestra que los criterios que asume la ANEP son en base a los datos que resultan de los “diagnósticos”, es decir los parámetros de estas evaluaciones indicarán si el alumno debe o no integrar a Escuela Especial.

El tomar decisiones respecto a estos niños/as con hábitos diferentes en el contexto escolar, donde se los “etiqueta” como persona con discapacidad intelectual leve, resulta muy complejo.

“A veces sí, juegan terrenos muy difusos, ejemplo; los chicos que se socializaron en situaciones de pobreza o de privación cultural, pueden presentar manifestaciones o evidencias en sus actos y conductas vinculados además al fracaso escolar que estén muy relacionadas con la Discapacidad Intelectual, en algunos casos podría decirse que se trata de Discapacidad Intelectual, y en otros casos no. Los niños con Discapacidad Intelectual pueden presentar algunos procesos de encerrarse en sí mismos por las oportunidades de estímulo temprano, que el medio le brinde o por esas cuestiones de la vida que son las cargas de afectos que se establecen en el vínculo primario con ellos, totalmente comprensibles, por tanto la Discapacidad Intelectual puede estar unida a estos problemas de “personalidad”, son terrenos complejos (...)”. (Entrevista a Inspectora de Escuelas Especiales, 2013)

Continuando con las manifestaciones de la Inspectora (2013), la misma le atribuye a estas confusiones que se genera en el terreno de las Escuelas (Común y Especial) en cuanto a la discapacidad intelectual, debido (...) a las Políticas Públicas hacia la Discapacidad Intelectual en relación a su coordinación y eficiencia, en los dos casos te puedo decir desde lo personal, que no se dan”. (Entrevista a Inspectora de Escuelas Especiales, 2013)

En cuanto al objetivo específico de, “Indagar como se implementan los procesos de “diagnósticos” que realiza el equipo técnico-profesional de la ANEP”, en la medida en que se indagó en los “diagnósticos psico-pedagógicos” se constató la poca precisión de estos, obtenido a través de las voces de los testimonios, evidenciándose la necesidad de una mayor coordinación entre las Organizaciones escolares, y familiares de donde provienen los distintos alumnos/as, como medida de evitar el pasaje por este proceso de “diagnostico”.

Se desprende de esta medida, la no existencia de Políticas en atención hacia los niños/as con hábitos diferentes dentro de Escuela Común, donde al manifestarse estos hechos, la única salida es la posibilidad de brindarle al niño/a apoyo por medio de Maestros Itinerantes, o la derivación de los mismos hacia Escuela Especial. Dando respuesta de esta forma al segundo objetivo específico planteado, “Describir si existen políticas focalizadas hacia los niños con hábitos diferentes dentro de Escuela Común”.

Y finalizando con el tercer objetivo específico establecido al momento de iniciación de la investigación, siendo esta: “visualizar las concepciones de Discapacidad Intelectual, desde los diferentes integrantes de la ANEP”, aquí se encontró muchas definiciones y denominaciones en cuanto al término de discapacidad intelectual.

El término discapacidad, está presente para los entrevistados en forma de “desventaja”, “déficit”, que requiere de “apoyos” porque posee “limitada ciertas capacidades”. Entre estas denominaciones también se encuentra presente la consideración del coeficiente intelectual del niño/a.

“La Discapacidad no es asociada exclusivamente al coeficiente intelectual, pero el coeficiente intelectual no ha desaparecido para nadie, respecto a la concepción de lo no normal, sigue habiendo una realidad de una media esperable, (...) todos tenemos una idea de lo esperable (...)” (Entrevista a Inspectora de Escuelas Especiales, 2013)

Claramente se puede observar cómo se mencionó en el último capítulo abordado, que aún persiste una idea no clara respecto a la discapacidad. Los términos empleados por los informantes, apuntan siempre a la carencia, al aspecto físico, a lo que “debería de ser”, siguiendo una línea recta, es decir, que todo lo que se desvía de la “norma” es visto como desigual y por ende en muchos casos derivados en una discapacidad.

Estos elementos considerados, ¿suele ocurrir, debido a ser lo más visible? Y en caso de serlo, ¿no entrarían en juego aquí los preconceptos de cada profesional? En estas líneas se considera necesario recalcar en concordancia con la postura de Bourdieu (1997), de que no se debe hacer juicios de valores sobre los alumnos, para poder ver el verdadero personaje.

Desde otro punto y a modo de ejemplo, se percibió el poder tecnocrático y la determinación de la técnica de diagnóstico, vislumbrado a través de los enunciados de la Inspectora Nacional de Escuelas Especiales (2013) que manifiesta el no considerar únicamente dicha técnica, “(...) *para nosotros ningún estudio Psicológico es determinante. (...), también se tiene en cuenta, cuales son las condiciones para aprender desde los recursos y la situación del chico, incluso las posibilidades de apoyo de las familias.*” (Entrevista a Inspectora Nacional de Escuelas Especiales, 2013).

Ello contrastado con el presente deja mucho que decir, donde para ingresar a Escuela Especial uno de los requisitos necesarios, es contar con el diagnóstico psicológico, donde dicha técnica considera solamente el estudio de la “anamnesis” de la madre del niño/a, sin profundizar el proceso por el que transcurre cada familia.

Visiblemente se percibe el poder determinante y definitorio de los diagnósticos psicológicos, en las situaciones escolares de los niños.

Frente a las manifestaciones de que se debería considerar “(...) *la realidad y experiencia personal del alumno, el contexto socio-cultural y escolar en que vive para poder diagnosticarle y conocer su interés, y así poder tomar punto de partida*” (Aranda, 2002:12).

Tomando en cuenta la precisión de los diagnósticos señalados anteriormente, se concluye que las Escuelas Especiales únicamente centran su atención en los resultados que arrojan los mismos, para poder incorporar al niño/a al sistema escolar.

Desde otra perspectiva una vez que estos niños/as con hábitos sociales en “desajuste” al resto de sus compañeros pasan a integrar a la Escuela Especial, se ven condenados a permanecer allí, donde el retornar a Escuela Común, se hace difícil, casi imposible de concretarse, demostrado por medio de los enunciados de la Maestra de Escuela Especial (2013),

“Una vez que el niño/a ingresa a Escuela Especial, no retorna a Escuela Común. Debido a que hay muchos factores en juego, el alumno aquí en Escuela Especial posee una atención más individualizada y por tener una discapacidad intelectual, muchas veces se sienten en igualdad de condiciones con el resto de sus compañeros de aula. Por otro lado además tenemos los intereses de los padres, que son muy dispares al respecto, que apuntan a otros detalles como lo son por ejemplo; las pensiones por discapacidad, la asignación doble, entre otros. Y como tercer punto a destacar es la aceptación por parte de Escuela Común del alumno, el volver a tomar a este alumno que fue diagnosticado con discapacidad. Frente a ello la Escuela Común no suele retornar al alumno (...)”
(Entrevista a Maestra de Escuela Especial, 2013)

Además se puede concluir que desde la existencia de las Escuelas Especiales, es decir desde la década del 70 y los 80 (Aranda, 2002), se “capacitaban” a algunos Maestros especiales en atención a niño/as con discapacidades. Afirmando lo enunciado, la Maestra de Escuela Especial (2013) describe:

“Uno debe elegir la capacitación que quiere hacer, atendiendo a una discapacidad en especial, además se hacen cuando salen las capacitaciones, que no son siempre. Por ejemplo yo cuando hice la capacitación, hacían diez años que no salían las capacitaciones. Para discapacidad intelectual quedé afuera porque había pocos cupos, porque había pasado muchos años que no se hacían y había muchas personas interesadas. Porque muchas Maestras ya estaban trabajando en Escuelas Especiales, pero únicamente con su título de Maestra, sin contar con la capacitación y cuando éstos salen los cupos se llenan. Ahí por el 2002 o 2003 recién comenzaron las capacitaciones, porque antes con la ayuda de Directores e Inspectores ibas realizando tu trabajo. Yo particularmente hice la capacitación en el año 2004”. (Entrevista a Maestra de Escuela Especial, 2013)

Y para poder impartir la enseñanza, se rigen en pleno siglo XXI, en base al único Programa de Educación Inicial y Primaria, creada en el año 2008, no existiendo programa de Educación Especial. “El programa de educación común es único, para nosotros es nuestro referente programático, estamos en proceso desde el año pasado haciendo documentos de

anexo, porque nosotros no podemos ponerle el techo al niño, ese es el programa". (Entrevista a Inspectora Nacional de Escuelas Especiales, 2013)

Entonces, como es posible brindar educación escolar en Escuelas Especiales, cuando ni siquiera se cuenta con programa propio.

El abordaje del tema discapacidad-enseñanza escolar debería presentarse de interés general, que comprometa a todo el equipo pedagógico de ANEP, dejando de cargar la responsabilidad únicamente en la Escuela.

"(...) la Escuela deriva un niño, (...) entonces solicitamos al Maestro de clase, que realice un informe que lo llamamos informe pedagógico del niño, los informes en general ya tienen un formato, sino a veces lo redactan ellos, que investiga; la interacción dentro de clase, su sociabilidad, sus habilidades en el área verbal, escrita, en la parte de matemáticas, en su comportamiento, en su relación con sus pares, en su relación con los adultos, es un informe bastante completo de cómo ve el Maestro al niño. En sus aprendizajes pero también en sus desempeños de sociabilidad. (Entrevista a Psicóloga del Dpto. De Diagnóstico Integral, 2012)

Los enunciados de la Psicóloga (2012) dejan en claro que es el Maestro el que inicia el proceso de diagnóstico, depositando toda la responsabilidad solo en él.

Se puede decir que las acciones emprendidas tanto por Maestros/as de Escuelas así como también, de la participación del conjunto psico-pedagógico, a través de los procesos de "diagnósticos" permiten pensar en ¿Cuáles son los ejes que definen el tipo de educación, u otra que le corresponde a cada individuo?

Sin lugar a duda se debería hacer mucho más de lo meramente discursivo, sobre todo cuando se trata de aspectos fundamentales y esenciales en la vida de cada ciudadano, donde un diagnóstico profesional incorrecto condena a una exclusión total, del niño en este caso. Como lo detalla la Maestra (2013) *"(...) una vez que salen con un diagnostico de educación especial tiene que haber un nexo, un seguimiento (...), tiene que haber más coordinación, que eso casi que no existe, entre Maestros de Escuela Común y Especial". (Entrevista a Maestra de Escuela Especial, 2013)*

Cuando el niño/a es diagnosticado con discapacidad intelectual leve, con pase a Escuela Especial, generalmente no vuelve a Escuela Común. Muy contradictorio a los enunciados de Florit (1990) cuando decía que la Escuela debería ofrecerle un papel alternativo si quería “modificar” el comportamiento del alumno/a.

Estos aspectos implican, un mayor compromiso a la hora de romper con estas barreras, donde el niño/a por ser diferente, no se vea en la urgencia del cambio de contexto, por no ajustarse a la “norma”. Teniendo en consideración lo expuesto por Butelman (1991), cuando enunciaba que la Escuela busca la “perfección”.

Este cambio ineludible en las estructuras escolares, de romper con esa tendencia a la homogenización, tienen de trasfondo la impronta y colaboración necesaria del Estado.

“Todos los habitantes de la República, son titulares del Derecho a la educación, sin distinción alguna”. (Ley N° 18.437, 2009)

Los niño/as con hábitos diferentes a los esperados por el sistema educativo, al verse excluidos del sistema escolar, negándoles el derecho de la educación, también son vistos como niño/as con discapacidad intelectual leve, por caer bajo la estigmatización de algunos Maestros de Escuela Común, cuando no aceptan y no permiten la presencia de lo “diferente” en el aula.

Con lo antedicho, se considera poder trascender esas prenociones, aceptando lo diverso como parte de la sociedad, lo que lograría conquistar otras opciones y salidas hacia estos niño/as con hábitos en “desajuste” al sistema dominante.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aranda, R. “Educación especial”. Ed. PEARSON EDUCACIÓN, S.A. España, 2002

- Baraibar, X. “Algunos aportes para la discusión sobre Exclusión social”. En: Temas de Trabajo Social. DTS. FCS. UDELAR. Uruguay, 2005

- Bonal, X. “Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas”. Ed. Paídos. Argentina, 1998

- Bourdieu, P. “Capital Cultural, escuela y espacio social” Ed. Siglo XXI. México, 1997

- Butelman, I. “Psicología institucional: una formulación analítica” Ed. Paídos. Argentina, 1991

- Clasificación internacional del funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. OMS/OPS/IMSERSO. España, 2001

- Chiesa, P. “Las conductas “desviadas” en las escuelas ¿un problema extra-institucional?: Un estudio del aislamiento y de la rebeldía como respuesta a la arbitrariedad cultural. En Segundas Jornadas de Psicología Universitaria. Uruguay, 1995

- Díaz de Cossío, R. “Sobre la educación y la cultura. Alternativas de cambio” Ed. Trillas. México, 1978

- Dadamia, M. “Lo especial de la Educación”. Ed. Magisterio Río de la Plata. Argentina, 2004

- De Lorenzo, R. “Discapacidad, Sistemas de Protección y Trabajo Social”. Ed. Alianza. España, 2007

- Domingo, J. “Enseñanza, curriculum y Profesorado”. Ed. Akal, S.A. España, 1990

- Facciuto, A. “El ayer de la Política Social”. En: Revista de Trabajo Social N. EPPAL. Uruguay, 2000

- Fernández y De lo Campos “Análisis de las políticas y programas sociales en Uruguay: la acción pública para prevenir y combatir el trabajo de niños, niñas y adolescentes”. En: Oficina Internacional del trabajo (OIT). Uruguay, 2004

- Fernández, L. “Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas”. Ed. Paídos. Argentina, 1994

- Foucault, M. “La vida de los hombres Infames”. Ed. Altamira. Argentina, 1990

- Foucault, M. “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión”. Ed. Siglo XXI. España, 1975

- García, L. “La identidad es un Derecho. ¿Qué papel juega la sociedad en la construcción de la identidad de las Personas con Discapacidad? En: IV jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad. Reconocer la diferencia para proteger la igualdad”. Uruguay, 2006

- González, Á. “Política Educativa y Escolaridad Obligatoria”. Ed. Gredos S.A. España, 1975

- Heller, A. “Historia y vida cotidiana”. Ed. Grijalbo. México, 1985

- Jelin, E. “Pan y afecto. La transformación de las familias”. Ed. Fondeo de Cultura Económica. Argentina, 1998

- Mancebo, M. “Uruguay: la reforma del Estado y las Políticas Públicas en la democracia restaurada (1985-2000)”. Ed. Banda Oriental: Instituto de Ciencia Política. Uruguay, 2002

- Míguez, M. N. “Construcción social de la Discapacidad”. Ed. Trilce. Uruguay, 2009

- Nahum, B. “Breve Historia del Uruguay Independiente”. Ed. De la Banda Oriental. Uruguay, 2003

- Poulantzas, N. “Estado, Poder y Socialismo”. Ed. Siglo XXI. México, 1991

- Pérez Ma. “Derecho Social”. (Mimeo, s/d, 2011)

- Quintana, C. “Sociología de la educación: la enseñanza como sistema social”. Ed. Hispano Europea. Uruguay, 1980

- Ramírez, F. “Conductas agresivas en la edad escolar”. Ed. Pirámide. España, 1997

- Santana, R y H. Florit “Agresividad, Violencia y Límites” Temas de la agenda escolar contemporáneo. Ed. QUEDUCA. Uruguay, 1999

- Sartre, J. P. “Crítica de la razón dialéctica”. Ed. Losada. Argentina, 1970

- Schvarstein, L. “Psicología Social de las Organizaciones”. Ed. Paídos. Argentina, 2006

- Traversoni, A. “Nuestro sistema educativo hoy”. Ed. Ediciones de la Banda Oriental. Uruguay, 1984

- Varela, J. P. “La democracia y la escuela”. En: Enciclopedia Uruguay 23 S.A. Uruguay, 1968

- Vallejo, I. “La producción social de la discapacidad. Una apuesta de ruptura con los estereotipos en la formación de trabajadores sociales”. En: IV Jornadas Nacionales “Universidad y Discapacidad”. Argentina, 2005

- Verdugo, M. “Discapacidad intelectual”. Ed. Pirádime. España, 2009

- Yaffé J. “Historia del Uruguay”. (Mimeo, s/d, 2011)

FUENTES ELECTRÓNICAS:

- Bourdieu y Schütz. El hábitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schütz. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. El colegio de la Frontera Norte, S.A. México, 2009. En: <http://www.redalyc.org/org/articulo.oa?id=13604102> Recuperado el 23 de Julio del 2013.
- García C. y Sánchez A. Visión y modelos conceptuales de la Discapacidad. En: usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/VisionDis.pdf-. Recuperado el 04 de Noviembre del 2013.
- Código de Niñez y Adolescencia. Uruguay, 2004. En: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17823&Anchor=> Recuperado el 9 de Julio del 2013.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Uruguay, 1990. En: <http://www.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/convenciones/conv16137.htm>. Recuperado el 9 de Julio del 2013.
- Convención sobre los Derechos Humanos de la Personas con Discapacidad. Uruguay, 2006. En: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html> Recuperado el 9 de Septiembre del 2010.
- Constitución de La República Oriental del Uruguay. Uruguay, 2004. En: <http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const004.htm>. Recuperado el 06 de Agosto del 2013.
- Ley N° 14.101 “Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación”. Uruguay, 1985. En:

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/accesoTextoLey.asp?=14101&Anchor=>. Recuperado el 2 de Abril del 2013.

•Ley N° 15.739 “Enseñanza”. Uruguay, 1985. En: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/accesoTextoLey.asp?=15739&Anchor=>. Recuperado el 2 de Abril del 2013.

•Ley N° 18.651 “Protección Integral a los Derechos de las personas con discapacidad”. Uruguay, 2010. En: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/accesoTextoLey.asp?=18651&Anchor=>. Recuperado el 2 de Abril del 2013.

•Ley N° 18.437 “Ley General de Educación”. Uruguay, 2009. En: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=> Recuperado el 2 de Abril del 2013.

•Ley N° 16.095 “Personas Discapacitadas”. Uruguay, 1989. En: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/accesoTextoLey.asp?=16095&Anchor=>. Recuperado el 11 de Junio del 2013.

•OMS/CIF. Modelos propuestos en la Unidad 2: Evolución histórica de los modelos en lo que fundamenta la discapacidad. GRUPO CANTABRIA EN DISCAPACIDADES: Programa docente y de difusión de la CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Instituto de Migraciones y servicios sociales de España, 2009. En: <http://www.cai.es/sestudios/pdf/discapac/3.pdf>. Recuperado el 29 de Octubre del 2013.