

Volumen 1 - Número 3 - Julio/Septiembre 2014

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a
**Miguel Ángel
Verdugo**

Portada: Kevin Andrés Gamboa Cáceres



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Iliá Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Kevin Andrés Gamboa Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Mauricio Jara Fernández

Centro de Estudios Hemisféricos y Polares, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Dr. Werner Mackenbach
*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Pablo Mancilla González
Universidad Santo Tomás, Chile

Ph. D. Natalia Milanesio
Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Ph. D. Maritza Montero
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor
Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño
Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira
Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes
*Universidad de la Santísima Concepción,
Chile*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Miguel León-Portilla
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Miguel Rojas Mix
*Coordinador de la Cumbre de Rectores de
Universidades Estatales de América Latina y
el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero
*CONICET / Universidad de Buenos Aires,
Argentina*

Dr. Adalberto Santana Hernández
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México
Director Revista Cuadernos Americanos,
México*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Universidad Católica de San Pablo, Brasil

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Dr. Miguel Ángel Barrios
*Instituto de Servicio Exterior Ministerio
Relaciones Exteriores, Argentina*

Dra. Ana Bénard da Costa
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Miguel Ángel de Marco
*Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina*

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Patricia Galeana
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Mg. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dra. Emilce Sena Correa
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
CEPU – ICAT
Centro de Estudios y Perfeccionamiento
Universitario en Investigación
de Ciencia Aplicada y Tecnológica
Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



**EDUCACIÓN MEDIA Y DISCAPACIDAD EN URUGUAY:
DISCURSOS DE INCLUSIÓN, INTENTOS DE INTEGRACIÓN, ¿REALIDADES DE EXCLUSIÓN?¹**

**JUNIOR HIGH SCHOOL AND DISABILITY IN URUGUAY: INCLUSION SPEECHES, ATTEMPTS OF INTEGRATION,
REALITIES OF EXCLUSION?**

Dra. María Noel Míguez

Universidad de La República, Uruguay
marianoel.miguez@cienciasociales.edu.uy

Lic. Silvana Esperben

Universidad de La República, Uruguay
silvinaesperben@gmail.com

Fecha de Recepción: 10 de mayo 2014 – **Fecha de Aceptación:** 01 de junio de 2014

Resumen

El objetivo del presente artículo trata de analizar las nociones sobre Discapacidad y Educación Media en el Uruguay actual, con relación a los procesos de tránsito educativo de adolescentes en situación de discapacidad. Para ello, se propone deconstruir las categorías analíticas discapacidad, educación y adolescencia transversalizadas por la discusión en torno a la inclusión, la integración y la exclusión, a través de cuatro ejes: 1) Marcos normativos; 2) Tránsito de Educación Primaria a Educación Media; 3) Estrategias Institucionales; 4) Proyecto de Vida. Más allá que los marcos normativos y los discursos institucionales parecerían ir en sintonía y hacia procesos reales de inclusión, en los hechos sucede que en la mayoría de las situaciones son apuestas singulares de centros educativos concretos. En este sentido, el tránsito y permanencia de adolescentes en situación de discapacidad en el sistema educativo formal estaría dado por la disposición singular de generar estrategias orientadas a la inclusión, o, en algunos casos a la integración.

Palabras Claves

Educación – Inclusión – Discapacidad – Adolescencia

Abstract

The purpose of this article is to analyze the notions on Disability and Highschool in Uruguay, regarding educational processes of teenagers with disabilities. We propose to deconstruct the analytical categories of handicap, education and adolescence mainstreamed by the discussion around the inclusion, integration and exclusion, through four areas: 1) Legal frameworks; 2) Transit from School to Highschool; 3) Institutional Strategies; 4) Project. Beyond the legal frameworks and institutional discourses seem to be in tune through processes of inclusion, in reality happens in most of the situations are singular strategies in specific schools and highschools. In this sense, transit and permanence of adolescents with disabilities in the formal education system would be given by the unique arrangement of generating inclusion, or in some cases integration strategies.

Keywords

Education – Inclusion – Handicap – Adolescence

¹ El presente artículo da cuenta de uno de los rodeos analíticos planteados en el marco de la investigación interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Sociales, sobre educación en el Uruguay. El Proyecto fue aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República. Referenciación del libro: Fernández, T. *et alli*. (2014). *Transiciones, riesgos de desafiliación y políticas de inclusión en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República. Capítulo de libro. Míguez, M. N., Esperben, S. *Inclusión e integración en la educación media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada*.

Educación media y discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión? pág. 57

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay
Lic. Silvína Esperben
Universidad de La República, Uruguay

JUNIOR HIGH SCHOOL AND DISABILITY IN URUGUAY: INCLUSION SPEECHES, ATTEMPTS OF INTEGRATION, REALITIES OF EXCLUSION?

ENSINO MÉDIO E DEFICIÊNCIA FÍSICA E MENTAL NO URUGUAI, DISCURSOS DE INCLUSÃO, TENTATIVAS DE INTEGRAÇÃO. REALIDADES DE EXCLUSÃO?

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET HANDICAP EN URUGUAY: DISCOURS D'INCLUSION, TENTATIVES D'INTÉGRATION, RÉALITÉS D'EXCLUSION?

Abstract

The purpose of this article is to analyze the notions on Disability and Highschool in Uruguay, regarding educational processes of teenagers with disabilities. We propose to deconstruct the analytical categories of handicap, education and adolescence mainstreamed by the discussion around the inclusion, integration and exclusion, through four areas: 1) Legal frameworks; 2) Transit from School to Highschool; 3) Institutional Strategies; 4) Project. Beyond the legal frameworks and institutional discourses seem to be in tune through processes of inclusion, in reality happens in most of the situations are singular strategies in specific schools and highschools. In this sense, transit and permanence of adolescents with disabilities in the formal education system would be given by the unique arrangement of generating inclusion, or in some cases integration strategies.

Resumo

O objetivo do presente artigo é analisar as noções sobre deficiência física e mental e Ensino Médio no Uruguai da atualidade em relação aos processos de transição educacional de adolescentes com deficiência física ou mental. Por isso, propõe-se a desconstrução das categorias analíticas da deficiência física e mental, educação e adolescências transversalizadas pela discussão em torno à inclusão, à integração e à exclusão através de quatro eixos: 1) Marcos normativos; 2) Transição do Ensino Básico ao Médio; 3) Estratégias Institucionais; 4) Projeto da vida. Além dos marcos normativos e dos discursos institucionais irem em sintonia e em direção a processos reais de inclusão, ocorre, nos fatos, que na maioria das situações são apostas singulares de centros educacionais concretos. Neste sentido, a transição e a permanência de adolescentes em situação de deficiência no sistema educacional formal estariam dadas pela disposição singular de gerar estratégias orientadas à inclusão, ou, em alguns casos à integração.

Résumé

Cet article a comme objectif d'analyser les idées d'Handicap et Enseignement Secondaire dans l'Uruguay actuel, par rapport aux processus de passage éducatif d'adolescents en situation d' handicap. Pour cela, on est proposé de construire les types analytiques: handicap, enseignement, et adolescence raccordés de la discussion par rapport à l' inclusion, l'insertion et l' exclusion, à travers de quatre axes: 1) Cadres normatifs; 2) Passage d'enseignement primaire a l'enseignement secondaire; 3) Stratégies Institutionnelles; 4) Projet de vie. Plus loin que les cadres normatifs et les discours institutionnels sembleraient aller en fréquence vers le processus réels d'inclusion, dans les faits il arrive que dans la plupart des situations sont parisiennes de centres d'enseignement concrets. Dans ce cas là, le passage et permanence d'adolescents en situation d'handicap dans le système d'enseignement formel serait donné par la disposition particulière de produire des stratégies orientées à l'inclusion, ou dans quelques cas à l'intégration.

Keywords

Education – Inclusion – Handicap – Adolescence

Palavras-Chaves

Educação – Inclusão – Deficiência física e mental – Adolescência

Des mots clés

Enseignement – Inclusion – Handicap – Adolescence

DRA. MARÍA NOEL MÍGUEZ / LIC. SILVINA ESPERBEN

Introducción

El tema de la inclusión y de la integración educativa de los/as adolescentes en situación de discapacidad en el Uruguay ha sido y sigue siendo poco abordado desde el punto de vista académico en general, y concretamente desde las Ciencias Sociales.

Varios son los estudios en la temática con relación a los niños y niñas que concurren a Escuelas Especiales (EE), o que, concurrendo a la Educación Común se hallan en un régimen de apoyo desde la Educación Especial. Ésta última sería una de las estrategias que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en su especificidad de la Educación Especial, ha encontrado como manera de incluir o de integrar (dependiendo la situación) a una población que, en otro sentido, conformaría sin muchos rodeos solamente “el mundo de lo especial”.

Con relación a la inclusión educativa y la discapacidad, se generan importantes contradicciones en los tránsitos educativos con riesgos de desafiliación, fundamentalmente desde Educación Primaria a Educación Media o Secundaria. Por ello, se analizará la situación de los/as adolescentes en situación de discapacidad que se hallan en esta segunda etapa. Se entiende que este tipo de estudios resulta una “tarea postergada”, por lo que se hace necesario comenzar a desnaturalizar una complejidad que trasciende la singularidad de tal o cual adolescente que queda desanclado del sistema educativo, recayendo las más de las veces en una responsabilidad individual, cuando se trata de una responsabilidad colectiva.

En este sentido, lo que se pretende es, por medio de una serie de rodeos, poder deconstruir esta realidad compleja en la que están inmersos los y las adolescentes en situación de discapacidad, para luego hacer un “*fuga y salto hacia delante*”² en el rodeo analítico-reflexivo y profundizar en la deconstrucción de contenidos tales como: distinción entre integración-integración-exclusión; modelo médico-modelo social de intervención e investigación en torno a la discapacidad; marcos normativos existentes en torno a la relación discapacidad-educación; mediación de la ideología de la normalidad y el concepto de igualdad como constructos sobre los que se erigen formas que luego se despliegan y generan contradicciones; entre otros.

Aspectos teóricos-metodológicos

Se entiende que cuando se investiga, quien lo hace, escribe, piensa y siente mediante procesos de objetivación desde su propia subjetividad atravesada por su historia de vida como ser individual y ser genérico. Por ello, se comparte con Massé Narváez (2003: 2) que “...*el ejercicio de la razón crítica es incesante pues no sólo critica el razonamiento ajeno, sino también el propio...*”. En este sentido, la delimitación del objeto se va fundando sobre *lo ya conocido*, en una díada constante entre lenguaje y pensamiento, entre ilusiones gramaticales que surgen del propio proceso de entendimiento y discernimiento de la realidad. Ser y pensar conjúganse así como una procesualidad donde el investigador queda imbuido y embestido por saberes ajenos y propios, por percepciones y sensaciones, por conocimiento científico acumulado y especulación pragmática de una vida vivida en un tiempo y espacio concreto.³

² J. P. Sartre, *Crítica de la razón dialéctica* (Buenos Aires: Editorial Losada, 2000).

³ M. N. Míguez, *La sujeción de los cuerpos dóciles* (Buenos Aires: ESEditora, 2011).

“Aquí es difícil mantener, por así decirlo, la cabeza despejada —ver que tenemos que permanecer en las cosas del pensamiento cotidiano y no caer en el extravío de que nos parezca que tendríamos que describir sutilezas extremas que, sin embargo, en absoluto podríamos describir con nuestros medios. Nos parece como si debiéramos reparar con nuestros dedos una tela de araña.”⁴

Así, al decir de Wittgenstein, la representación sinóptica implica una significación fundamental, en tanto designa la forma de representación de cada singularidad en tanto la forma en que se ven las cosas. Por ello, alega, “*la claridad a la que aspiramos es en verdad completa*”⁵.

Según este autor, “*el pensamiento contiene la posibilidad del estado de cosas que piensa. Lo que es pensable es también posible*”⁶. Por ello, en el presente capítulo, se apunta a una lógica de investigación y de exposición desde este posicionamiento, siendo preciso dejar en claro que:

“las formas de entender y proponer las alternativas cognoscitivas son diversas; y por ello cada uno de los proponentes expone y defiende sus argumentos para exaltar las virtudes de sus teorías cognoscitivas y ponderar las bases metodológicas que de ahí se desprenden”.⁷

Este proceso de delimitación analítica se reconoce desde una matriz histórico-crítica que habilita procesos de objetivación reales, tanto para los sujetos concretos (sujetos-objeto de intervención e investigación) como para los sujetos “sapietes” involucrados en estas relaciones. Así, los saberes unidireccionales se ubican en un *traspasado* hegeliano, donde las relaciones asimétricas de saber-poder son trascendidas por relaciones confluyentes en interiorizaciones y exteriorizaciones de los diversos actores implicados, donde la cosificación de los hechos y acciones se niegan y superan desde la dialéctica⁸.

Respecto a lo dicho, se considera importante poder realizar una investigación que recupere “la voz” de los principales sujetos involucrados en la temática a tratar, ya sea por medio de discursos escritos y/u orales, datos cualitativos y percepciones cualitativas, a partir de trabajos teóricos que se vienen desarrollando a través de varios grupos de estudios sobre el tema de la discapacidad, así como también a partir de la realización de entrevistas, a saber:

- Datos cuantitativos: Instituto Nacional de Estadística (INE) – Censo 2011.
- Datos en páginas web de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
- Marcos normativos sobre la temática: Ley N° 17.823. (2004), *Código de la Niñez y la Adolescencia*; LEY N° 18.437. (2008), *Ley General de Educación*; LEY N° 18.651. (2010) de *Protección Integral de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

⁴ L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas* (Barcelona: Editorial Crítica, 1988), 106.

⁵ L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*... 255.

⁶ L. Wittgenstein, *Tractatus Lógico Philosophicus* (Barcelona: Editorial Alianza, 1979), 49.

⁷ C. Massé Narváez, *Del método trascendental kantiano a la dialéctica de la razón de Hegel: Un esbozo general de sus aportes epistemológicos*. Santiago: Revista Cinta de Moebio, 17 (2003) 2.

⁸ M. N. Míguez, *La sujeción de los cuerpos*...

Educación media y discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión? pág. 60

- Entrevistas en profundidad: Autoridades competentes en la temática (a nivel estatal y de centros educativos concretos), Adolescentes en situación de
- discapacidad cursando o queriendo cursar Educación Media, Familiares de adolescentes en situación de discapacidad.

Marco teórico

Devenir del concepto discapacidad y su concreción en el Uruguay de hoy

Tal como se planteó en la Introducción, aparecen conceptos medulares en torno a la discapacidad que permitirán en su análisis ir deconstruyendo la temática convocante.

En primer lugar, resulta necesario retomar la distinción planteada por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de Naciones Unidas (NU), del año 2006, la cual fue ratificada por Uruguay en el año 2008 y su Protocolo Facultativo en el año 2011. Al no estar reglamentada la Ley N° 18.651 de “Protección Integral a las Personas con Discapacidad”, del año 2010, la normativa internacional es la que hoy día hace al marco jurídico del país en torno a la temática⁹.

En este sentido, a continuación se retoman las cuatro distinciones de deficiencias que realiza la CDPD, y que mediante rodeo analítico-reflexivo se delimitaron en la investigación de la cual surge el presente artículo, a saber:

- *Deficiencia intelectual*: Refiere a sujetos que, a raíz de tener un diagnóstico de coeficiente intelectual (CI) descendido, ya sea leve, moderado o profundo, su pasaje por la educación media estará condicionado de manera proporcional a la nivelación predicha. En general, está población ingresa de manera temprana al circuito de la Educación Especial, y forma parte de un sistema que no está pensado más allá de talleres post-escolares que permitiese continuar a los sujetos con sus procesos de sociabilidad, o ingresar a talleres protegidos o similares. Resultan pocos los/as alumnos/as con diagnóstico de deficiencia intelectual que llegan a la Educación Media y muchos menos los que logran completarla. En este caso se entiende que sí se trata de imposibilidades singulares más que de restricciones del contexto.

⁹ Ministerio de Relaciones Exteriores del Uruguay – Dirección de Derechos Humanos y Derecho Humanitario. Informe Inicial de la República Oriental del Uruguay para la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Montevideo. 2012. Ella establece lo siguiente: “La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada por el Parlamento Nacional por Ley N° 18.418 del 4 de diciembre de 2008. En agosto de 2011, por Ley N° 18.776 se aprobó la adhesión al Protocolo Facultativo de esta Convención. La ratificación de la Convención ha permitido dar visibilidad en Uruguay a una temática históricamente postergada en el país. Por su parte, la Ley N° 18.651 de 19 de febrero de 2010 es un nuevo paso hacia el establecimiento de un sistema de protección integral a las personas con discapacidad para asegurarles su atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional, su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca”. 3.

Educación media y discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión? pág. 61

- *Deficiencia mental*: trata de patologías relacionadas con la “salud mental”. Estas situaciones, generalmente, comienzan a visualizarse los primeros síntomas en la adolescencia, identificándose en la juventud, a excepción de situaciones severas.

Por lo cual, el tránsito por la Educación Media, en general es culminado sin mayores inconvenientes; o sea que no hace a la distinción de la media de la población de Educación Media sin discapacidad.

- *Deficiencia motriz*: la misma se relaciona con todo lo que genera limitaciones en cuanto a la movilidad corporal. En general, salvo situaciones de deficiencia motriz severas, y, más aún asociadas a otras deficiencias, estos sujetos transitan sin mayores inconvenientes los diferentes niveles de educación (primaria, secundaria, terciaria). Quizás, el mayor impedimento tenga relación con la accesibilidad de los centros educativos, los cuales podrían general a largo plazo un proceso de desafiliación para los sujetos, pero la misma se produce no por la singularidad en concreta o el proyecto de vida del o la adolescente sino que esta desafiliación se produce a partir de un entorno deshabilitante.
- *Deficiencia sensorial*: está relacionada con todo aquello que involucre a los sentidos, siendo la distinción más común la de las deficiencias visuales y las deficiencias auditivas.
 - Respecto a las *deficiencias visuales*, en su mayoría, los/as niños/as ya desde el pasaje por la educación primaria, realizan un régimen mixto, o sea que, no sólo concurren a una “Escuela Común”, sino que a contra horario concurren a una Escuela Especial, buscando, a partir de esta estrategia, que puedan ir adquiriendo técnicas precisas vinculadas a la aprehensión del conocimiento, por medio de otros sentidos que no sea la visión. Siendo así, por medio de este régimen mixto logran la certificación desde la Escuela Común habilitando de esta manera su tránsito hacia la Educación Media, en condiciones similares de (in)accesibilidad y restricción o ampliación del campo de los posibles como lo mencionado respecto a las deficiencias motrices.
 - Respecto a las *deficiencias auditivas*, el tránsito en materia educativa formal se da ya en sus comienzos en el ámbito de lo Especial, a partir de un régimen de enseñanza bilingüe que aparece materializado en papeles, pero que en la vía de los hechos no resulta tanto. En relación a lo dicho, por más de que a partir de la Ley N° 17.378 se reconoce la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) como la lengua natural de las personas sordas, y de que en las Escuelas Especiales destinadas específicamente para esta población se plantee curricularmente una enseñanza a partir desde la LSU, el peso que aún hoy en día se le continúa dando a la oralización es tan marcado que termina siendo un híbrido que va en detrimento del alumnado, más aún cuando la ampliación de su sustrato cognitivo lo hace a través de la LSU y no de la Lengua Oral (LO), que sería una segunda lengua para ellos/as.

De esta manera, a partir de este sucinto mapeo de situación, resultan varias las madejas a desentrañar, tomando en cuentas las especificidades de las deficiencias, las ubicaciones con etiquetamientos y diagnósticos prenocionados en situaciones de discapacidad y, por ende, en pronósticos por lo general bastante oscuros desde el saber médico y educativo. El proyecto como ampliación del “*campo de los posibles*”¹⁰ se instala en este espacio como línea demarcatoria entre la inclusión, la integración o la exclusión de los/as adolescentes en situación de discapacidad en el Uruguay.

En la deconstrucción del concepto de discapacidad subyace la recurrencia de la (des)igualdad como concepto predeterminante. (Des)igualdad como igualdad discursiva/desigualdad inmanente y fáctica. (Des)igualdad como concepto poco nombrado explícitamente pero sí persistente en el discurso implícito en cuanto transversalidad de la discapacidad como categoría analítica, tanto en el plano del pensar (el pensamiento abstracto de quien se objetiva investigando), y en los procesos de concreción de la misma, en el plano del ser (la realidad concreta).

En este sentido, se intenta dar cuenta del surgimiento del concepto de discapacidad (“handicap”, según los ingleses y franceses), su devenir y sus implicancias.

La palabra *handicap*¹¹ fue introducida para contribuir a una igualdad de oportunidades entre las personas, en este caso, aquellas que parten de condiciones de base diferentes. Según Harmonet y Jouvencel¹² quien primero menciona la palabra *handicap* es Samuel Pepys, en 1660, para referirse a una práctica particular. Se trataba de un método de intercambio de objetos personales de distinto valor entre dos individuos, bajo la mirada de un árbitro que era el encargado de codificar la diferencia del valor de los dos objetos y a partir de allí hacer partes iguales. La suma correspondiente era depositada en un gorro (“*hand in cap*”¹³), accesorio que da nombre a la palabra *handicap*¹⁴.

Posteriormente, esta concepción es incluida en el deporte para dar a todos los corredores la misma igualdad de posibilidades, siendo el punto de partida desigual por el lugar ocupado en la pista y la forma de ésta. La palabra comienza a ser utilizada en la vida cotidiana atribuyéndoles un sentido general para todas las situaciones de la vida que podían ubicar a un individuo en desventaja con relación a otros. En su sentido etimológico, la palabra *handicap* tiene en su concepción la igualdad de oportunidades.

La discapacidad es una construcción social, ya no sólo en su etimología, sino en su conceptualización. Ciertamente es que hay una realidad biológica, orgánica, una marca corporal, pero todo lo demás es una construcción social. En este sentido, existen varios autores que hoy discuten también la condición de construcción social de los conceptos de deficiencia como marca corporal, vinculándolo a la dualidad normalidad/anormalidad con la transversalización ideológica de la normalidad como telón de fondo¹⁵.

¹⁰ J. P. Sartre, *Crítica de la razón...*

¹¹ La palabra *handicap* es traducida al español como discapacidad.

¹² C. Harmonet y M. de Jouvencel, (s/d). *L'expertise médicale et le handicap*. Richebourg. http://claude.hamonet.free.fr/fr/art_expertise.htm. Obtenido el 15 de enero de 2013.

¹³ “la mano en el gorro”

¹⁴ M. N. Míguez, *La discapacidad como construcción social* (París: Paris 7, 2013), mimeo.

¹⁵ A. Rosato y M. A. Angelino, *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (Buenos Aires: Editorial Noveduc, 2004) y M. N. Míguez, *Construcción social de la discapacidad* (Montevideo: Editorial Trilce, 2009).

En el contexto de las deficiencias y de la discapacidad, éstas envían directamente a la imagen que se tiene de uno mismo: *“Porque es bien la imagen de lo que no quiero ser, de lo que me da miedo. No quiero tener una pierna cortada, no es deseable”*.¹⁶ Aparecen aspectos más profundos de la esencialidad humana al encontrarse con otros en la alteridad que ponen en jaque la normalidad de uno mismo. La deficiencia aparece así como una marca corporal de la cual no se quiere tener en *uno mismo*. Es la imagen de *uno mismo* enviada al *otro* y el espejo de ese *otro* que devuelve con su sustancia corporal cuestionando. La discapacidad toca profundamente la imagen de uno mismo, según Stiker, *“...es un espejo roto, como diría Freud. Un espejo, pero roto”*.

En este contexto de la discapacidad como construcción social, de *uno mismo* (nosotros) y *otro* (otros), aparece la distinción entre los conceptos de inclusión e integración. En este sentido, la integración es el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella; esto en la singularidad de cada caso. La inclusión introduce una idea más fuerte: es la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva de las personas en situación de discapacidad. En la inclusión está primera la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno¹⁷.

Tal como se planteó en el capítulo anterior, más allá de los discursos de inclusión que por lo general aparecen desde la ANEP y otros organismos del Estado, difícilmente ésta se logre con el contenido teórico que tiene y su diferencia sustancial con la integración. Por lo general, lo que se hace en el ámbito de la educación formal es generar algunos intersticios donde la integración puede ser más o menos viable; pero lejos se está de la inclusión en tanto su contenido teórico real. Si esto fuera así, sería notoriamente más amplia la población de adolescentes en situación de discapacidad que pudieran concurrir a la Educación Media, una vez finalizada su etapa de Educación Primaria.

En este contexto, la normalidad aparece, también, como una construcción social. ¿Qué es si no la normalidad? Es una cierta manera de ser, es una cierta medida promedio para poder estar. Media para ser y estar en las cuestiones cotidianas de la vida: las sillas de un tamaño estándar, las mesas, los sanitarios, etc. Es una estandarización. Pero eso no significa que sea una normalidad. Stiker¹⁸ plantea que

“todo el mundo es normal, no hay ser viviente que no sea normal (...). Todo el mundo tiene normas. Entonces, las normas de las personas de talla pequeña son pequeñas. Entonces, cuando es definida una normalidad, es definida una media que puede tener una utilidad práctica. Hay que encontrar un sistema de diseño para que todos puedan utilizar las cosas”.

El problema es cuando se confunde la normalidad como la media, que es una medida de utilidad para la vida cotidiana en tanto la mayoría de las personas utilizan esa media en el objeto o uso.

¹⁶ H-J. Stiker, *Corps infirmes et sociétés* (Paris: Editorial Aubier-Montaigne, 1982). También en M. N. Míguez, *La discapacidad como construcción...* 3.

¹⁷ M. N. Míguez, *La discapacidad como construcción...* 3.

¹⁸ M. N. Míguez, *La discapacidad como construcción...* 5.

En este sentido, el *otro* es atravesado por la ideología de la normalidad, más allá se siga reivindicando la potencialidad en el cambio de figura del contenido del concepto de normalidad. Por ejemplo, si se le pregunta espontáneamente a alguien en la calle qué opina sobre alguien que tiene una deficiencia motora, o que no puede oír, o ver, etc. intuitivamente va a decir que no está bien, que no es “normal”. Normal de estandarización, pero fundamentalmente normal de concepción de cuerpos, de marcas y de presencias corporales. Se entiende que esto se debe a las formas de interiorización y exteriorización¹⁹ de los aspectos de la vida cotidiana y las formas en las que se producen y reproducen. Si desde niñez se aprende que la norma estandarizada responde a un ideal como deber ser, se va a producir y reproducir esa interiorización como verdad exteriorizada. Así, la normalidad será lo positivo de la anormalidad que encontrará su negativo, en tantos pares dialécticos en pujas y contradicción²⁰.

En esta producción y reproducción de la normalidad, la educación como institución juega un rol preponderante en los procesos de sociabilidad. Justamente porque lejos se está de procesos reales de inclusión educativa. Raro es compartir espacios “comunes” con niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en espacios educativos formales con sus pares. Confinados generalmente al ámbito de “lo especial” unos y al de “lo común” otros, quedan todos relegados de espacios de producción y reproducción de cotidaneidades que trasciendan líneas demarcatorias entre lo normal y lo anormal.

Por otra parte, un punto que no debe dejarse de lado en esta conceptualización, es el de las clasificaciones y calificaciones; esto es, las formas de nombrar, clasificar y normativizar a los sujetos.

Como se planteó, la forma de nombrar *handicap* contiene el concepto potencial de igualdad; no así *discapacidad* que incorpora negativamente (prefijo *dis*) las capacidades que una persona no tendría según lo estipulado por quien sí se atribuye el tenerlas. *Handicap*, término anglosajón e incorporado en la lengua francesa en su forma de nombrar, etimología y devenir, se refiere al contexto; *discapacidad*, del español, hace ahínco en la persona. Estas formas de nombrar, ideología mediante, marcan las producciones y reproducciones de los marcos normativos²¹.

Desde la clasificación planteada por Esquirol, propia de la epistemología del siglo XIX, comienzan a demarcarse los individuos a corregir, en principio por educandos y médicos. Se muestra en esta clasificación inicial cómo las instituciones (salud y educación, en este caso concreto), piensan a las personas con alguna deficiencia en tanto poblaciones a gestionar, como riesgos a prevenir, como individuos a satisfacer. El individuo es así visualizado en una extranjería casi irrepresentable²². Las personas en situación de discapacidad, ubicadas en la alteridad, son así clasificadas y calificadas por sus características entendidas como diferentes a la norma. Claro es que las personas en situación de discapacidad no conforman un grupo homogéneo, sino que en esa alteridad atribuida se incorporan diversas deficiencias y sus especificidades²³.

¹⁹ J. P. Sartre, *L'imaginaire* (Paris: Editorial Gallimard, 1947).

²⁰ M. N. Míguez, *La discapacidad como construcción...*

²¹ M. N. Míguez, *La discapacidad como construcción...*

²² H-J. Stiker, *Comment nommer les déficiences? Ethnologie française*, 2009/3 Vol: 39, 463-470

²³ M. N. Míguez, *La discapacidad como construcción...*

El primer documento que en estas condiciones apareció fue la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 1980. Aquí se incluían tres grandes tipos de especificidades: las deficiencias (visual, motriz, mental, auditiva, etc.), las discapacidades (comportamiento, locomoción, movilidad del cuerpo, etc.), las minusvalías (tener un rol social). El espíritu de esta clasificación lleva a los individuos en situación de discapacidad a ser aprehendidos como una población que presenta diferencias con la norma estipulada para el funcionamiento común. Cada individuo es comparado con relación a estándares establecidos; los sistemas de uso cotidiano son fabricados para un ciudadano promedio. La CIDDDM se introduce de lleno en la salud pública, la que pone el acento en la prevención y progresivamente en los factores de riesgo, utilizando estadísticas que permitan identificar tales factores susceptibles de favorecer la aparición de enfermedades. En este contexto, la discapacidad va a estar mediada por instituciones destinadas a reeducar y reinsertar a las personas con “deficiencias” en los distintos espacios sociales.

En el año 2001, la OMS hace una segunda publicación superadora de la anterior, esta vez bajo el rótulo de Clasificación Internacional sobre el Funcionamiento (CIF). Ya no se refiere a “consecuencias de las enfermedades”, sino a “componentes de la salud”. La salud es definida por los componentes que la determinan por lo que las consecuencias se focalizan en el impacto de la enfermedad o de todo problema de salud que pueda generar. Determina, a su vez, tres dominios donde el ser humano las puede tener: su cuerpo, su actividad, su participación social. Esta limitación que puede aparecer y son entendidas como patologías, pueden surgir de factores personales y contextuales, los cuales entran en interacción²⁴.

La insistencia tan fuerte de la CIF sobre el contexto determinante hacen parecer a la CIDDDM y la CIF como opuestas, la primera dando cuenta de un modelo médico de la discapacidad, la segunda de un modelo social de la discapacidad. Sin embargo, los dos documentos no difieren en sus fundamentos más esenciales, así como tampoco de sus lugares de anclaje: la Organización Mundial de la Salud (OMS). En este sentido, la CIDDDM, al pretender clasificar las situaciones para poder evaluar a los individuos lleva al plano de lo médico el tema de los funcionamientos (corporal, personal, social) y de ahí deviene la clasificación en personas en situación de discapacidad (o no). La CIF, por su parte, describe los estados de salud y los estados conexos a la salud (educación, trabajo), lo que se entiende responde a una mirada por un lado funcionalista y por otro individualista. Los ítems de la CIF son elocuentes al plantear varias formulaciones en las funciones a nivel del cuerpo, la actividad y la participación²⁵.

Una forma de poder dar cuenta de esta reproducción de contenidos más allá sus formas parezcan cambiar está dada, por ejemplo, en que tanto en la CIDDDM como en la CIF, con relación a lo educativo, lo que conceptualmente cabe es la integración no la inclusión. Al perpetuar en el sujeto concreto su “condición de”, se responsabiliza a éste en sus posibilidades de estar dentro o fuera, de participar, etc., lo que a su vez le atribuye una condición o falta de salud en caso de hacerlo o no hacerlo. Por ejemplo, un adolescente sordo de una ciudad del interior del país que haya cursado su escolaridad en Educación Primaria en LSU, si quisiera hacer el Educación Media posiblemente no cuente

²⁴ Organización Mundial de la Salud, Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Organisation Mondiale de la Santé (Genève : 2001).

²⁵ H-J. Stiker, Comment nommer les déficiences? Ethnologie française, 2009/3 Vol : 39, 463-470 y M. N. Míguez, La discapacidad como construcción...

con Intérpretes de LSU para que puedan acompañarlo en su tránsito educativo, aunque ello esté contemplado por ley. En este caso, más allá la condiciones sean externas, a quien se le atribuye la discapacidad, y según la CIF falta de salud, es al adolescente sordo, no a la ausencia de un modo de comunicarse donde se puedan entender sordos y oyentes. ¿Por qué no atribuirle la discapacidad al oyente que tampoco puede comunicarse con el sordo?

En el año 2006 surge desde Naciones Unidas la CDPD, como el tercer gran encuadre mundial en torno a la temática de la discapacidad. Se desprende del contexto de la OMS, focalizado y centrado en lo médico-sanitario y se orienta hacia un marco de los derechos.

Teniendo presente que la CIF se refiere a cuestiones clasificatorias de los sujetos y que la CDPD se orienta a la efectivización de los derechos de los mismos, pareciera que no tendría por qué haber contradicción entre una y otra. La CDPD sí reposa en un modelo social, ya que insiste en la transformación de las sociedades y en la reivindicación de los derechos de los individuos. Más allá los modelos en torno a la discapacidad de base, las implicancias, los fundamentos, etc., aparece clara la necesidad de clasificar y de evaluar a las personas en estas sociedades mediadas por la ideología de la normalidad²⁶.

En Uruguay, recién se está dando el salto de la CIDDM a la CIF, lo cual es tomado como de avanzada y con el discurso reivindicativo, insistente y pareciera que inapelable que se trata de un modelo bio-psico-social. Se considera que lejos se está de eso y que sólo se logra reproducir la ideología de la normalidad a través de una herramienta usada fuertemente en sus aspectos más médico-hegemónicos. Sin embargo, desde el “Informe Uruguay para la CDPD”, se plantea que *“con la ratificación por parte de Uruguay de la Convención se consolida de manera progresiva el Modelo Social de discapacidad”*, más allá luego aclara que *“este Informe inicial refleja la coexistencia de los diferentes modelos, señalando un proceso de transición institucional a partir de cambios que se comienzan a impulsar desde el propio Estado”*²⁷.

De esta manera, se confunden cotidianamente deficiencia y discapacidad sin mediar siquiera la posibilidad de interpelar tal confusión conceptual. Se clasifican las deficiencias en nombre de las discapacidades, porque ya en la forma de nombrar, lo clasificado es la deficiencia con título de discapacidad.

Deconstrucción analítica

1) Marco normativo nacional

A lo largo del proceso de investigación llevado a cabo, se apreció en varias instancias, ya sea a través de discursos orales o de marcos normativos nacionales referidos a la educación, que se hablaba de manera indistinta de inclusión o de integración. En consecuencia, resulta medular tener clarificada la distinción entre ambos conceptos que anteriormente se presentaron, buscando, a su vez, poder deconstruir los entramados entre los discursos y los hechos. Para ello, se toman algunos insumos

²⁶ M. N. Míguez, La discapacidad como construcción...

²⁷ Ministerio de Relaciones Exteriores del Uruguay – Dirección de Derechos Humanos y Derecho Humanitario, Informe Inicial de la República Oriental del Uruguay... 5.

devenidos de la investigación mencionada, con relación a artículos dentro de los marcos normativos a los cuales se apela, y se ahonda en el análisis de otros que no fueron analizados.

La Ley N° 18.437 “Ley General de Educación del Uruguay”, del año 2008, en su Artículo 11 plantea:

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

A su vez, en su Artículo 35, afirma:

“(De las modalidades de la educación formal). La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.”

Sin embargo, cuando hace su “Exposición de motivos”, se refiere a integración, en lugar de inclusión, como si se tratara de un mismo concepto:

“...atiende la educación de personas jóvenes y adultas, de personas con alguna forma de discapacidad, de la población carcelaria, procurando la integración de todos a la educación a la que acuden las personas de similar edad, para promover la integración social y la tolerancia.”²⁸

Y en su Artículo 43, sobre los Centros Educativos, genera nuevamente tal contradicción:

“(Concepto). El centro educativo de cualquier nivel, o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración social y de convivencia social y cívica y de respeto y promoción de los Derechos Humanos.”

Ahora bien, respecto a la Ley N° 18.651 de “Protección Integral de las Personas con Discapacidad”, del año 2010, en su Artículo 40, expresa ambos términos de manera indiferente, utilizando estas nociones como sinónimas, aunque sin clarificar si el fin es hablar de inclusión, o de integración educativa, a saber:

“La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las

²⁸ Ley N° 18.437, Ley General de Educación (Uruguay: Poder Legislativo. 2008). 17.

aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.”

Continuando con lo mencionado, en dos Artículos de la misma Ley se expone un planteo que hoy día parecieran más una utopía que una realidad:

(Artículo 43). “Se facilitará a toda persona con discapacidad que haya aprobado la fase de instrucción obligatoria, la posibilidad de continuar sus estudios.”

(Artículo 46). “Los centros de recreación, educativos, deportivos, sociales o culturales no podrán discriminar y deberán facilitar el acceso y el uso de las instalaciones y de los servicios a las personas amparadas por la presente ley.”

De este modo, y tal cual fue presentado, si desde los marcos normativos de nuestro país, relacionados con la temática de la discapacidad y de la educación se generan contradicciones con relación a dos nociones que son diferentes en cuanto a los contenidos, entonces, ¿cómo no reproducirla cuando se trata de materializar lo dispuesto?

Quizá se trata de una nueva oleada de formatos discursivos que se reproducen en lo cotidiano, que al concretizarse entran en colisión con los contenidos sustantivos que les dan cabida. Si no, cómo entender los dichos de una especialista argentina llevada a un curso de la ANEP para capacitar a docentes, cuando planteaba:

“A nivel regional, la inclusión tiene relación con los nuevos mandatos legales, que enfatizan en la incorporación, con mayor masividad, sobre todo de los jóvenes. (...). La nueva población llega a las aulas con muchos problemas, lo cual torna compleja la inclusión”²⁹.

Asimismo y tal cual se presentó anteriormente, se produce una constante confusión entre las nociones de deficiencia y de discapacidad, llevando a nombrar una por otra. Confusión que se traduce también en el último censo realizado en nuestro país, en donde se deben tener recaudos a la hora de considerar las cifras, ya que se hace difícil saber con exactitud si la persona que fue censada tenía clara tal distinción, a partir de la cual surge la respuesta. Bajo el rótulo de la gráfica como “Distribución de la población según dominio de la discapacidad por grado de dificultad”, se distribuyen las preguntas sobre “dificultad para...” (ver, oír, caminar, entender o aprender). Se supedita de esta manera la respuesta de una dificultad subjetiva en la construcción de una discapacidad atribuida a partir de ello. Esto, tal cual se planteó desde la CDPD, tiene sus graves inconvenientes por la linealidad que conlleva y, por el entendido que no toda discapacidad tiene su correlato en una deficiencia (en este caso planteada como dificultad), ni viceversa.

²⁹ ANEP. Nuevo paradigma educativo con fuerte apuesta a la inclusión. Uruguay: ANEP. <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/ampliacion?48283>. Obtenido el 15 de junio de 2013.

De esta forma, los datos presentados a partir del Censo Nacional del año 2011, brindados por el Instituto Nacional de Encuesta (INE), relacionados con la temática en cuestión plantean:

Distribución de la población según dominio de la discapacidad por grado de dificultad						
Dominio de la discapacidad	Grado de dificultad					
	Total	No tiene dificultad	Sí, alguna dificultad	Sí, mucha dificultad	Sí, no puede hacerlo	Ignorado (1)
Dificultad permanente para ver aun si usa anteojos o lentes	3.251.526	2.858.092	250.640	57.121	4.231	81.442
Dificultad permanente para oír aun si usa audífono	3.251.526	3.051.147	93.144	22.640	3.153	81.442
Dificultad permanente para caminar o subir escalones (2)	3.165.379	2.881.498	134.871	56.998	13.359	78.653
Dificultad permanente para entender o aprender (3)	2.987.470	2.829.957	54.357	23.012	5.763	74.381
Fuente: Censos 2011 - Datos preliminares						
(1): En la categoría ignorado se contabilizan los residentes en residenciales de ancianos, centros de reclusión, hogares de guarda y los residentes en hogares particulares relevados en planilla especial.						
(2): Pregunta formulada a personas de 2 o más años de edad						
(3): Pregunta formulada a personas de 6 o más años de edad						

Según el “Informe Uruguay para la CDPD”:

“Los datos preliminares del último Censo Nacional (2011) indican que de los 3.251.654 habitantes con los que cuenta Uruguay, 517.771 presentan algún tipo de discapacidad. De este total presentan una discapacidad leve 365.462, una discapacidad moderada 128.876, mientras que 23.433 personas tienen una discapacidad severa. De acuerdo a estas cifras un 15.9% de la población uruguaya está formada por personas con discapacidad. Corresponde destacar que en el Censo Nacional del 2011 por primera vez se incorpora la variable “discapacidad”, lo que permite incluir a las personas con discapacidad en la información oficial de la población.”³⁰

A partir de los datos presentados puede decirse que, más allá de un porcentaje de personas censadas que no respondieron el módulo sobre discapacidad, por lo cual aparecen como “población indeterminada”, la población en situación de discapacidad sería entonces la “minoría” más numerosa en el país.

En este sentido, dándole más cuerpo a los números presentados desde el INE, se reconoce que:

- Hay más de medio millón de uruguayos/as en situación de discapacidad (o deficiencia, según haya sido entendida la pregunta).
- Más de 300.000 son mujeres.
- Alrededor de 35.000 son niños y niñas menores de 15 años.

³⁰ Ministerio de Relaciones Exteriores del Uruguay – Dirección de Derechos Humanos y Derecho Humanitario, Informe Inicial de la República Oriental del Uruguay... 4.

- Alrededor de 45.000 son adolescentes y jóvenes entre 15 y 30 años.

Ahora bien, haciendo referencia a los tipos de deficiencias, los cuales en el censo fueron preguntados como discapacidad puede decirse que:

- 120.000 personas tienen deficiencia auditiva (25.000 con sordera total, y de estos 5200 niños/as menores de 15 años).
- 310.000 personas tienen deficiencia visual (61.000 con ceguera total, y de estos 15.000 niños/as menores de 15 años).
- 210.000 personas tienen deficiencia motriz (47.000 con dificultades severas, y de estos 4700 niños/as menores de 15 años).
- 83.000 personas tienen deficiencia auditiva (29.000 con dificultades severas, y de estos 18.000 niños/as entre 6 y 14 años).

Si esto se referencia en la distribución de la población según Departamento, la distinción por deficiencia resulta interesante de analizar a la hora de vincularlo con la distribución de los centros de Educación Especial Primaria de la ANEP. Las Escuelas Especiales de la ANEP, según el “Informe Escuelas Públicas del Uruguay” (CEIP-ANEP, 2012), se distribuyen en el país de la forma que sigue:

- Deficiencia Intelectual (DI): 20 Montevideo, 2 Artigas, 10 Canelones, 3 Cerro Largo, 4 Colonia, 2 Durazno, 1 Flores, 2 Florida, 2 Lavalleja, 3 Maldonado, 2 Paysandú, 2 Río Negro, 3 Rivera, 3 Rocha, 2 Salto, 4 San José, 3 Soriano, 2 Tacuarembó, 1 Treinta y Tres. Total: 71.
- Deficiencia Visual (DV): 3 Montevideo.
- Deficiencia Mental (DM): 1 Montevideo.
- Deficiencia Auditiva (PS/AL): 4 (Montevideo, Maldonado, Salto, Rivera) – aulas integradas en Escuela Común (EC).
- Irregulares de Conducta (IC): 1 Montevideo

Esto hace a un total de 80 Escuelas Especiales en todo el país en la actualidad en funcionamiento y con capacidad colmada.

2) Tránsito entre Educación Primaria y Educación Media

A partir del estudio realizado, pudo constatar que no existen, en materia normativa, impedimentos para que un adolescente que haya cursado Educación Primaria en una Escuela Especial pueda ingresar a la Educación Media. Lo mencionado puede verse reflejado por medio del “Régimen de evaluación y pasaje de grado – Organización de los cursos. Ciclo Básico - Reformulación 2006”:

“CAPITULO XI: Requisitos de Ingreso al 1er año de CB. 103.- Estarán habilitados para realizar estudios de primer año del Ciclo Básico, aquellos aspirantes que acrediten hallarse en alguna de las situaciones que se enumeran a continuación: a) Haber egresado de: - Sexto año de Escuela Primaria (oficial o habilitado) o del INAU. - Cursos para Adultos. b) Haber aprobado el examen de egreso de Educación Primaria. c) Haber aprobado las pruebas de acreditación por experiencia de Educación Primaria. d) Haber obtenido reválida de los estudios completos de Educación Primaria.”³¹

Por lo tanto, en materia de educación formal, cuando un/a adolescente ingresa a la Educación Media, puede optar entre dos espacios existentes en la actualidad, en los cuales no existe distinción entre “lo especial” y “lo común”. Estos son:

- Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP):

“Tiene como cometido ofrecer una educación científico-técnico-tecnológica profesional pertinente, de calidad, en concordancia con los lineamientos estratégicos nacionales en lo social y productivo.” ³²

- Consejo de Educación Secundaria (CES):

“La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales.” ³³

Más allá de este espacio entendido como específico de “educación formal”, hoy día existen distintos Programas educativos (que surgen en convenio con espacios públicos y/o de la sociedad civil organizada) que van incorporando en sus matrículas a adolescentes en situación de discapacidad en una especie de inclusión educativa por la “vía de los hechos”.

Los más relevantes hoy día se detallan a continuación:

- Programa Aulas Comunitarias (PAC):

“El Programa Aulas Comunitarias (PAC) es un modelo de intervención educativa dirigido a adolescentes que: se desvincularon de la educación formal; nunca registraron matriculación en el segundo ciclo; cursan el Primer Año del Ciclo Básico y presentan alto riesgo de desafiliación (inasistencias reiteradas, dificultades en el comportamiento y la convivencia en el aula, bajo rendimiento). Las aulas son gestionadas directamente por Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), especializadas en el trabajo con adolescentes y seleccionadas mediante concurso público. La enseñanza de las asignaturas del ciclo básico está a cargo de docentes de Educación Secundaria, quienes trabajan cotidianamente con los referentes técnicos de las OSC contratadas. A través del PAC los adolescentes pueden cursar 1er. Año del Ciclo Básico, para luego continuar 2do. en un

³¹ ANEP, (2013d), Tránsito Educativo, Uruguay: ANEP.
http://www.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=6.
Obtenido el 15 de junio de 2013.

³² ANEP, (2013c), Centro de Educación Técnico Profesional. Uruguay: ANEP.
<http://www.utu.edu.uy/webnew/index.htm>. Obtenido el 15 de junio de 2013.

³³ ANEP, (2013b), Ley 1935, Artículo 2. Centro de Educación Secundaria. Uruguay: ANEP.
http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=999&Itemid=188.
Obtenido el 15 de junio de 2013.

liceo o escuela técnica.”³⁴

– Programa Tránsito Educativo (PTE):

“Tiene por objeto abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su pasaje de la Educación Primaria a la Educación Media Básica, riesgos que se agudizan en condiciones de vulnerabilidad social.”³⁵

– Programa Uruguay Estudia (PUE):

“Tiene por objeto contribuir a la formación de personas jóvenes y adultas para su inclusión y participación social, activa e inteligente, en los procesos de desarrollo humano, del Uruguay democrático, social, innovador, productivo e integrado. Es una iniciativa para que toda persona joven o adulta que no se encuentre estudiando, pueda hacerlo.”³⁶

A su vez, se retoman las palabras de una de las referentes institucionales centrales de este Programa:

“Dentro del Programa Uruguay Estudia, se da esa integración para igual que en la Educación Media, en donde lo que se hace es recibir a todos aquellos que quieran culminar ciclos educativos y si sucede que sucede que hay alguna discapacidad, como el Programa tiene una atención a partir de tutores, se da una relación muy cercana con el docente que es quien va acompañando al estudiante como para poder sobrellevar aquellas dificultades que tengan producto de alguna discapacidad.”³⁷

Por medio de los discursos de referentes en materia de educación, tampoco se destacan impedimentos o trabas legales que impidan la inscripción a Educación Media (ya sea inscribiéndose en el CETP o en el CES, o en alguno de los demás programas educativos formales mencionados) de un/a adolescente que egresó de una Escuela Especial, mencionando sí algunos inconvenientes que pueden originarse a partir de la participación de estos sujetos en el ámbito de la Educación Media:

“Hay una cosa que es real. Derecho, tienen derecho, pero la realidad es que muchas veces no están dadas las condiciones para la inclusión. Son como dos cosas paralelas. El derecho de inscribirse en un liceo o en la UTU lo tienen, pero es también real que no todos los liceos y UTU están preparados para brindarle a esos alumnos todo lo que hay que brindarle.”³⁸

“La situación de discapacidad es heterogénea y en estrecha relación a las necesidades específicas de accesibilidad que presenten los/as estudiantes con discapacidad. Desde esta perspectiva el acceso dependerá si las diferentes instituciones cuentan con accesibilidad física, comunicacional o si contemplan adaptaciones curriculares y/o ajustes razonables para las instancias de evaluación. En este sentido también será diferente la recorrida transitada por educación especial lo que en algunas situaciones hay experiencias de jóvenes que han podido incluirse en el liceo y UTU.”³⁹

³⁴ Programa Aulas Comunitarias, Infamilia-Mides, 2013, 1.

³⁵ ANEP, (2012a), Evaluación educativa para mejorar calidad académica y promover inclusión. Uruguay: ANEP. <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/ampliacion?49198>. Obtenido el 15 de junio de 2013.

³⁶ Convenio Interinstitucional, PUE, 2013, 2.

³⁷ Consejera, Programa Uruguay Estudia, entrevista realizada en agosto de 2013.

³⁸ Maestras Inclusión Educativa CETP, entrevista realizada en junio de 2013.

³⁹ Autoridad de Pronadis, entrevista realizada en octubre de 2013.

Sin embargo, y por más de que en materia educativa no existan impedimentos a nivel normativo, ni tampoco en lo que pudo reflejarse a partir de los discursos de referentes entendidos en el tema, en la vía de los hechos existen una serie de trabas que obstaculizan este tránsito desde Educación Primaria “Especial” hacia Educación Media “Común”. En este sentido, es sustancial el aporte realizado por el Equipo de Inclusión Educativa del CETP, quien entiende que el derecho existe, los discursos se dan, pero en la realidad concreta hay una amplia brecha para materializarlo.

“Está la dificultad que cuando egresan de las escuelas les dan una constancia, no es el pase, y con eso no pueden ingresar ni al liceo ni a la UTU. Se dice que si bien hacen los años escolares, no les alcanza el nivel para darles el pase. Se ha peleado para que esto cambie, pero se sigue dando la constancia no el pase.”⁴⁰

Esta práctica no institucionalizada que impide este tránsito fluido desde Educación Primaria a Educación Media, consiste en que, al momento de la inscripción de un/a adolescente en Secundaria se le solicita el pase escolar de la institución educativa de la cual proviene. Lo que sucede, entonces, es que desde las Escuelas Especiales no se les otorga un “pase escolar”, sino que se les da un “Certificado de Egreso”, el cual constata que el/la adolescente culminaron sus estudios a nivel de Primaria. Esta práctica, al no estar protocolizada, va a depender de la singularidad de tal o cual centro educativo de Educación Media en relación a si pide o no este pase escolar, o si acepta el certificado emitido desde la Educación Especial. Son varios los actores que manifiestan estar en desacuerdo con dicha práctica; sin embargo, la misma aún está lejos de dejarse a un lado, producto de un imaginario que continúa poniendo en duda la inclusión de adolescentes en situación de discapacidad en centros educativos bajo regímenes “comunes”.

Otra de las cuestiones que se destacan y que conforma un nuevo obstáculo, tiene que ver con que, durante el proceso escolar del adolescente o al momento del egreso del mismo, desde la Escuela Especial se ofrece una serie de posibilidades a las que podría acceder el alumno/a, las cuales podrían de alguna manera estar limitando el “campo de los posibles” del mismo. En este sentido, la oferta que se hace dista, en la gran mayoría de las situaciones, de la Educación Media formal en cuanto “educación común”, sino que se orienta al/la estudiante hacia espacios “alternativos” en enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, puede darse la posibilidad de que la institución educativa se niegue a que el alumno/a egrese de ésta. Ello puede ejemplificarse a continuación por medio de algunos discursos, a saber:

“Si tiene un buen funcionamiento, de comportamiento y cognitivo, lo estamos derivando a aula comunitaria, también pueden continuar en cursos de UTU, carpintería, mecánica automotriz, gastronomía, estos son cursos que nosotros hemos mandado. También hemos mandado a cursos de la Intendencia en coordinación con la Asociación Cristiana de Jóvenes.”⁴¹

⁴⁰ Instructora personas ciegas, entrevista realizada en setiembre de 2013.

⁴¹ Directora Escuela Especial Discapacidad Intelectual, entrevista realizada en octubre de 2013.

“Cuando llegó el momento que mi hija egresaba de la escuela la maestra de 6º me dijo que mi hija no estaba preparada para entrar en un liceo. Le dijo que iba a ser un golpe grande de la escuela especial a un liceo común y no le dio el pase.”⁴²

“Las familias tienen que ir a pelear para que se los tomen en los liceos, porque no los aceptan. Entonces siempre es lo mismo: los padres que tienen que ir a pelear por sus hijos con discapacidad visual para que se los incluya.”⁴³

Cabe preguntarse entonces ¿Cómo perciben esta brecha que existe entre lo normativo, lo dicho y lo que realmente se hace por parte de los propios adolescentes en situación de discapacidad?

En este sentido, se destacan varias de las sensaciones de los principales implicados en dicha situación, quienes expresan:

“Es un derecho nuestro, pero también tiene que haber disposición de los docentes.”⁴⁴

“Ahora estoy haciendo 3º de liceo, pero pude pasar porque tenía el egreso de la escuela común. (...). No veo, pero puedo estudiar bien.”⁴⁵

“(Entrevistadora) – De la Escuela Especial pudiste pasar directamente al liceo? (Adolescente) – No, tuve que hacer un último año en escuela común integrada sino no me dejaban.”⁴⁶

“Yo quiero seguir estudiando, pero tengo que esperar a cumplir 15, así puedo ir a la UTU, me faltan 3 años.”⁴⁷

“De la Escuela Especial me mandaron para un taller, no al liceo.”⁴⁸

Ante esta brecha que se abre entre lo que se podría hacer y lo que realmente sucede, aparecen Programas, tal como se ha planteado, que por lo genérico de su propuesta van incorporando parte de esta población, cuando la información llega a la misma, cosa que es poco frecuente.

“Dentro del Programa Uruguay Estudia lo que se hace es recibir a todos aquellos que quieran culminar ciclos educativos y si sucede que hay alguna discapacidad, como el Programa tiene una atención a partir de tutores, se da una relación muy cercana con el docente que es quien va acompañando al estudiante.”⁴⁹

⁴² Madre de adolescente con deficiencia intelectual leve de 14 años que quedó fuera del sistema educativo, entrevista realizada en setiembre de 2013.

⁴³ Referente de la comunidad ciega, entrevista realizada en setiembre de 2013.

⁴⁴ Adolescente usuario de silla de ruedas de 14 años, cursa 2º de liceo, entrevista realizada en agosto de 2013.

⁴⁵ Adolescente ciega de 16 años, cursa 3º de liceo, entrevista realizada en setiembre de 2013.

⁴⁶ Adolescente ciega de 15 años, abandonó este año 1º de liceo, entrevista realizada en setiembre de 2013.

⁴⁷ Adolescente de 12 años con deficiencia intelectual leve, en Primaria 6 de Escuela Especial, entrevista realizada en octubre de 2013.

⁴⁸ Adolescente con deficiencia intelectual leve de 14 años, quedó fuera del sistema educativo, entrevista realizada en setiembre de 2013

⁴⁹ Referente PUE, entrevista realizada en agosto de 2013.

Educación media y discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión? pág. 75

“A liceos no hemos enviado ningún joven, porque derivamos directamente a Aulas Comunitarias que son quienes deciden, el joven que puede hace Aulas comunitarias, porque no hacen todas las materias, hacen algunas, y es un trabajo más personalizado, entonces son ellos quienes evalúan.”⁵⁰

Sin embargo, poco se conoce de estos Programas en esta población y sus familias.

“Algo escuché de estos programas, pero no sé, no conozco bien.”⁵¹

“A mí me gustaría ir a algo así, pero no sé cómo se llega y mi mamá tampoco.”⁵²

Tal como se ha venido planteando, el acceso a “lo especial” da cuenta de la Educación Primaria. De las 80 Escuelas Especiales que se planteó están distribuidas a lo largo de todo el país, que albergan niños, niñas y adolescentes con diversas deficiencias y situaciones de discapacidad, debería hacerse el tránsito tal como en el ámbito de “lo común”. Lamentablemente, lejos está de suceder esto, siendo muy pocos los/as adolescentes en situación de discapacidad que realizan el tránsito de Educación Primaria Especial a Educación Media sin hallarse cuestionados en tal decisión.

De todas maneras, cuando se logra, del mundo de “lo especial” de la Educación Primaria se pasa al mundo de “lo común” de la Educación Secundaria, en la mayoría de los casos, lo que incide radicalmente en el tránsito de nivel y en una lucha singularizada por la no desafiliación y los riesgos que esto trae aparejado.

Por otra parte, tal cual lo plantea una de las autoridades que resultó de gran influencia en el Consejo Directivo Central (CODICEN) de Educación:

“Sabemos los enormes desafíos que la Educación Media del país enfrenta, lo cual supone un compromiso para el desarrollo de la gestión. (...). La realidad tiene dos dimensiones, la de las dificultades y los desafíos y la de las búsquedas y los compromisos que se evidencian, aunque los desafíos no son exclusivos de la Educación Media, por lo cual se requiere un esfuerzo de todo el sistema educativo. (...). No puede haber inclusión si no somos capaces de atraer a los estudiantes a los centros educativos. Atraerlos quiere decir muchas cosas, pero entre ellas, quiere decir convertir a los centros educativos en espacios más amigables, más hospitalarios, más estimulantes. Espacios donde valga la pena estar, aprender, enseñar, trabajar y crecer juntos.”⁵³

Este parecería ser un mapeo bastante acorde con la situación actual, al menos según los discursos de los diversos espacios desde donde la temática se analiza a nivel estatal. A partir de la lógica de investigación propuesta, resulta necesario mediar estos

⁵⁰ Directora Escuela Especial Discapacidad Intelectual, entrevista realizada en octubre de 2013.

⁵¹ Madre de adolescente ciega de 15 años, abandonó este año 1º de liceo, entrevista realizada en setiembre de 2013.

⁵² Adolescente con deficiencia intelectual leve de 14 años, quedó fuera del sistema educativo, entrevista realizada en setiembre de 2013.

⁵³ ANEP. *Mejor inclusión educativa*. Uruguay: ANEP. <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/ampliacion?20034>. Obtenido el 15 de junio de 2013. 2-3.

datos cuantitativos y discursos institucionales con aspectos más subjetivos que surgen desde las voces de los distintos actores implicados y que se hallan cotidianamente imbuidos en la relación discapacidad-educación.

3) Estrategias institucionales

Esta conjunción de términos, conceptos, formas de hacer, producir y reproducir la educación en el Uruguay, está mediado por un aparato institucional que intenta dar respuesta a estas brechas entre los discursos de inclusión, los intentos de integración y las realidades de exclusión. Desde los propios actores del sistema educativo, se plantean algunas cuestiones con relación a cómo superar estos antagonismos a partir de diversas estrategias institucionales, a saber:

“Lo que le está faltando a nuestro sistema educativo es la integralidad. De tantos años que uno trabaja en la educación, es la primera vez que nuestras autoridades del CES nos dieron línea. El Inspector es el Inspector de todo, el liceo, de PAC, Uruguay Estudia, Tránsito, Promejora. Son miles de programas, pero el Inspector tiene que mirar ahora la integralidad en el departamento. Eso es sumamente difícil.”⁵⁴

“Hay muchas diferencias en las maneras de trabajar, y a los docentes les cuesta depositar en uno mismo y no depositar en el adolescente; pensar que es un problema multicausal y no del adolescente y su familia.”⁵⁵

Como surge de los discursos, aparecen diversas estrategias institucionales que van dando cuenta de cómo ir generando reales ámbitos de inclusión educativa, más allá parecieran seguir siendo hoy día varias voluntades que van trabajando con mucho esfuerzo personal para el logro de esta universalidad que tendría que ser llevada adelante por el conjunto de la comunidad educativa.

En un correlato con lo planteado anteriormente con relación a la integración, inclusión y exclusión de los/as adolescentes uruguayos/as con alguna deficiencia y/o reubicados en situación de discapacidad, el tránsito de Educación Primaria a Educación Media implica un esfuerzo sistemático y singular. En todo caso, aparecen algunos espacios “alternativos” que disponen estrategias pedagógicas orientadas a una real inclusión de esta población, pero son los menos.

En este sentido, preguntándole a los adolescentes que formaron el muestreo de la investigación mencionada, sobre ellos/as específicamente entendían como fundamental como estrategia institucional para mantenerse en el sistema educativo formal, planteaban:

“Lo que nosotros necesitamos es que el liceo esté preparado para recibirnos. (...). Quizá sería bueno tener como en la escuela la figura del docente itinerante.”⁵⁶

“Hace falta mayor accesibilidad, y no hablo sólo rampas.”⁵⁷

⁵⁴ Inspectora CES, entrevista realizada en setiembre 2013.

⁵⁵ PAC, Seminario Taller, setiembre de 2013.

⁵⁶ Adolescente ciega de 14 años, cursa taller protegido, entrevista realizada en setiembre de 2013.

⁵⁷ Adolescente usuario de silla de ruedas de 14 años, cursa 2º de liceo, entrevista realizada en agosto de 2013.

Parecerían ser pocas las estrategias institucionales genéricas que hoy día se brindan a los estudiantes en situación de discapacidad de Educación Media. En virtud de las entrevistas realizadas, parecería ser éste el resultado lineal de una política educativa cristalizada y poco flexible, que deja magros márgenes de maniobra para la puesta en marcha de procesos reales de inclusión educativa.

Se entiende que no basta con “buenas disposiciones” singulares desde autoridades y docentes de los espacios educativos en cuestión, sino que urge una estrategia institucional que acompañe en los hechos a los marcos normativos que regulan la enseñanza y la discapacidad en el Uruguay.

4) Proyecto de vida

Un eje que resultó sustancial a la hora de delimitar el objeto en cuestión en el marco de la investigación que se referenció, fue el del Proyecto de Vida, en tanto categoría analítica pensada desde la mirada sartriana, en tanto que:

“El proyecto, que es al mismo tiempo fuga y salto adelante, negativa y realización, mantiene y muestra a la realidad superada, negada por el mismo movimiento que la supera (...). Es, pues, perfectamente exacto que el hombre es el producto de su producto.”⁵⁸

En este sentido, toda persona tiene la posibilidad de llevar adelante un proyecto como superación de la situación actual, en el entendido, asimismo, que se es “producto de su producto”. Por ello, muchas veces no alcanza con la voluntad singular de estos adolescentes en situación de discapacidad querer generar un proyecto de vida que dé cuenta de sus reales deseos, sino que tiene que haber un vaivén con las condiciones dadas, estructural, material y simbólicamente. Desde el espacio educativo debe ser un agente ejemplar en la ampliación del “campo de los posibles” de los educandos a través de estrategias institucionales genéricas que habiliten procesos de inclusión educativa.

El campo de los posibles resulta aquí una figura medular para la comprensión de la sustancia del Proyecto de Vida según Sartre:

“El campo de los posibles es así el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva. (...). Pero por muy reducido que sea, el campo de lo posible existe siempre.”⁵⁹

Resulta fundamental incorporar de esta frase el tema de “por muy reducido que sea”. Esto implica, en el marco del presente artículo, que más allá la situación de discapacidad de un adolescente lleve a pensarse su imposibilidad de llevar adelante tal o cual propuesta educativa, ésta debe ser dada desde la estructura institucional. Justamente, porque el campo de los posibles siempre existe y se amplía o constriñe según la relación de vaivén entre el sujeto singular y las condiciones estructurales.

De esta manera, las brechas entre lo escrito y lo dicho generan una distancia mayor aún cuando se materializan subjetividades de estos individuos concretos en torno a sus propias expectativas mediadas por las lógicas institucionales.

⁵⁸ J. P. Sartre, Crítica de la razón dialéctica... 78.

⁵⁹ J. P. Sartre, Crítica de la razón dialéctica... 79.

Con relación a miradas institucionales, aparecen los siguientes discursos, a saber:

“...por ese preconceito de que al alumno que no le da va directamente para UTU, entonces el docente de UTU ya está como más preparado para recibir esta población. Que si no es para la UTU, tratamos de ubicarlo en alguna ONG, en algún Taller Protegido.”⁶⁰

“Si quiere estudiar, lo que se hace es buscar las posibilidades para que efectivamente pueda realizarlo. Como el trabajo es con proyectos personales, que también tienen mucho que ver con proyectos de vida, que tienen que ver con las expectativas, con las realidades circundantes, entonces le permite, más allá de cuál sea la discapacidad, poder cumplir con los requisitos del Programa.”⁶¹

“El sistema va trancando el aprendizaje de los chiquilines.”⁶²

“Algunos gurises quieren irse, otros ya tienen tan incorporado eso de que “no pueden” o “no van a poder” entonces ni piensan en egresar, y eso se contagia, por nosotras te lo digo, una también se contagia, y pensamos “y si total no van a cambiar”, “y si total no podemos hacer nada con ella” y una a eso se lo tiene que replantear todos los días.”⁶³

“Es importante decir que el tema está siendo tomado por el sector educativo, un ejemplo de ello es la creación de la Comisión de continuidad educativa para egresados de escuelas especiales. Creada por el MEC e integrada interinstitucionalmente por ANEP, Primaria Especial, Educación para Adultos, Secundaria, UTU, Pronadis y el Inefop. Sin embargo considero que una adecuada inclusión educativa desde los primeros niveles de enseñanza (educación inicial en adelante) garantizaría la educación educativa en los siguientes niveles.”⁶⁴

Más allá de estos discursos institucionales, que hallan sus puntos de encuentro y desencuentro entre ellos mismos y, por ende, generan impactos distintos en el Proyecto de Vida singular de los adolescentes en situación de discapacidad que concurren a tal o cual espacio de estudio, resulta interesante conocer la mirada de las familias, a saber:

“Mi hija quería hacer cocina, le conseguí un lugar y desde la escuela especial le decían que no podía, que ella no estaba capacitada para cocinar, porque se iba a quemar, o se iba a pechar. Le hicieron una prueba y quedó. Pero de la escuela decían que no y que no, que ella no podía hacer cocina, que tenía que hacer costura.”⁶⁵

La restricción del campo de los posibles que trae a colación esta madre con relación a su hija de parte del sistema educativo es un claro ejemplo de cómo se dan en un doble proceso las pujas institucionales y las luchas por el reconocimiento de familias y sus hijos/as.

⁶⁰ Maestras Inclusión educativa CETP, entrevista realizada en junio de 2013.

⁶¹ Referente PUE, entrevista realizada en agosto de 2013.

⁶² Experiencia TE, Seminario Taller, setiembre 2013.

⁶³ Docente Taller Protegido Escuela Especial Discapacidad Intelectual, entrevista realizada en octubre de 2013.

⁶⁴ Autoridad de Pronadis, entrevista realizada en octubre de 2013.

⁶⁵ Madre de adolescente ciega de 14 años que cursa taller especializado, entrevista realizada en setiembre de 2013.

E, ilustrando más aún este tema, se retoma la voz de varios adolescentes en situación de discapacidad y su mirada con relación a su Proyecto de Vida en proceso de ampliación del campo de sus posibles.

“Me gustaría hacer algo de canto o percusión. Haría 5º artístico.”⁶⁶

“Me gustaría hacer cocina, que es lo que ahora estoy estudiando. Pero de la escuela no querían que hiciera cocina.”⁶⁷

“A mí me gustaría hacer fotografía.”⁶⁸

El punto está en que estos proyectos singulares encuentran restricciones en su ampliación desde el “mundo adulto” institucional que dice lo que sería mejor para él/ella. Por ende, se considera que no se estaría teniendo en cuenta su proyecto de vida, sino que se le está atribuyendo, por lo general, el que desde la ideología de la normalidad se considera lo mejor para él/ella. Este/a adolescente pierde su calidad de sujeto y se lo cosifica a través de una elección ajena para su futuro.

“Todo cambia si se considera que la sociedad se presenta para cada cual como una perspectiva de porvenir, y que este porvenir penetra en el corazón de cada cual como una motivación real de sus conductas.”⁶⁹

Reflexiones finales

En el presente artículo se intentó dejar plasmada someramente una realidad que ha sido poco y nada estudiada en el Uruguay, como lo es la Educación Media para los/as adolescentes en situación de discapacidad. Se trata de una complejidad tan amplia y con tantas aristas que resulta difícil por momentos no caer en reduccionismos y subjetividades. De todas maneras, se considera que se logró llevar adelante un artículo que lleva al lector por uno de los rodeos analítico-reflexivos que de esta temática se pueden presentar.

En este sentido, se deconstruyó el análisis a través de los conceptos de inclusión, integración y exclusión en torno a la Educación Media de los adolescentes uruguayos con alguna deficiencia y/o ubicados en situación de discapacidad, quedando implícitos, tal como se ha visto, los procesos de exclusión que se materializan las más de las veces. Esto resulta medular para analizar en torno a la desafiliación de esta población con sus consecuentes riesgos, siendo uno de los puntos más álgidos a superar el tema del tránsito de Educación Primaria a Educación Media.

Esta superación, más allá de marcos normativos y discursos institucionales que parecerían ir en sintonía y hacia procesos de inclusión educativa, requiere en los hechos de estrategias institucionales genéricas y no sólo apuestas singulares de centros educativos concretos. En este sentido, el tránsito y permanencia de esta población en el sistema educativo formal estaría dado por la disposición singular de generar estrategias orientadas a la inclusión, o, en algunos casos a la integración. ¿Por qué no desafiar lo

⁶⁶ Adolescente ciega de 16 años, cursa 3º de liceo, entrevista realizada en setiembre de 2013.

⁶⁷ Adolescente ciega de 14 años, cursa taller especializado, entrevista realizada en setiembre de 2013.

⁶⁸ Adolescente sorda de 17 años, cursa 1º de liceo, entrevista realizada en agosto de 2013.

⁶⁹ J. P. Sartre, Crítica de la razón dialéctica... 81.

instituido del sistema educativo formal, en lo concreto de Educación Secundaria, y generar reales estrategias de inclusión educativa tal cual está previsto en los marcos normativos nacionales e internacionales?

Tal como se planteó como síntesis de la investigación de la cual da cuenta este artículo, resulta fundamental considerar que esta población hace a sujetos de derecho con sensaciones, percepciones, proyectos individuales, formas de ser y estar en su vida cotidiana, etc., por lo que continuar cosificándolos y quitándoles las posibilidades reales de elección de un proyecto educativo tiende al absoluto constreñimiento del campo de sus posibles.

“Todo está oscuro todavía y sin embargo todo está en plena luz.”⁷⁰

Poder elegir qué estudiar da cuenta de una autonomía que es parte del proceso de aprendizaje que se va haciendo como ciudadano. Por ende, limitarlos estructural e institucionalmente hace a la producción y reproducción de su invisibilización como sujetos. Se entiende que un proceso real de inclusión educativa tiende a la superación de estas contradicciones y genera sociedades más justas y de retroalimentación entre los distintos actores que la componen.

“Qué nos falta a nosotros, no qué les falta a ellos; hacer la diferencia en la construcción del vínculo, donde sea bidireccional, donde el alumno no es el que recibe la luz, sino también el que nos ilumina.”⁷¹

Bibliografía:

ANEP. Centro de Educación Inicial y Primaria. Uruguay: ANEP. http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=44&Itemid=80. 2013. Obtenido el 15 de junio de 2013.

ANEP. Centro de Educación Secundaria. Uruguay: ANEP. http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=999&Itemid=188. 2013. Obtenido el 15 de junio de 2013.

ANEP. Centro de Educación Técnico Profesional. Uruguay: ANEP. <http://www.utu.edu.uy/webnew/index.htm> Archivo. 2013. Obtenido el 15 de junio de 2013.

ANEP. Evaluación educativa para mejorar calidad académica y promover inclusión. Uruguay: ANEP. <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/ampliacion?49198>. 2012. Obtenido el 15 de junio de 2013.

ANEP. Inclusión y calidad educativa. Uruguay: ANEP. <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/ampliacion?44603>. 2012. Obtenido el 15 de junio de 2013.

ANEP. Mejor inclusión educativa. Uruguay: ANEP. <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/ampliacion?20034>. 2010. Obtenido el 15 de junio de 2013.

ANEP. Nuevo paradigma educativo con fuerte apuesta a la inclusión. Uruguay: ANEP. <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/ampliacion?48283>. 2012. Obtenido el 15 de junio de 2013.

⁷⁰ J. P. Sartre, Crítica de la razón dialéctica... 77.

⁷¹ PAC, Seminario Taller, setiembre de 2013.

Educación media y discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión? pág. 81

ANEP. Relevamiento de Características Socioculturales de las escuelas públicas del Consejo de Educación Primaria. Uruguay: ANEP. 2007.

ANEP. Sobre inclusión educativa y políticas. Uruguay: ANEP. <http://www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000046764.pdf>. 2011. Obtenido el 15 de junio de 2013.

ANEP. Tránsito Educativo. Uruguay: ANEP. http://www.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=6. 2013. Obtenido el 15 de junio de 2013.

ANEP. Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999. Uruguay: ANEP. 2000.

Angelino, M. A. y Rosato, A. (Coords.). Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Noveduc. 2009.

Avan, L. Pour un nouvel esprit des lois. Paris: Astragale. 1992.

Baudrillard, J. Et Gillaume, C. Figures de l'altérité. París: Descartes & Cie. 1994.

Cardozo, S., Fernández, T. et alli. Transiciones, riesgos de desafiliación y políticas de inclusión en la Educación Media y Superior de Uruguay. Montevideo: CSIC/UdelaR. 2012.

Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad. Apartado Legislación. <http://www.cnhd.org/legislacion.htm>. 2012. Obtenido el 17 de febrero de 2013.

Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. Desafiliación y desprotección social. En T. Fernández, La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas. Montevideo: Universidad de la República / CSIC. 2010.

Foucault, M. Los Anormales. México. Fondo de Cultura Económica. 1998.

Foucault, M. Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta. 1992.

Harmonet, C., de Jouvencel, M. (s/d). L'expertise médicale et le handicap. Richebourg. http://claud.hamonet.free.fr/fr/art_expertise.htm. (s/d). Obtenido el 15 de enero de 2013.

Instituto Nacional de Estadística. Censo nacional. Uruguay: INE. <http://www.ine.gub.uy/censos2011/microdatos/micromacro.html>. 2011. Obtenido el 18 de junio de 2013.

Ley N° 17.823. Código de la Niñez y la Adolescencia. Uruguay: Poder Legislativo. 2004.

Ley N° 18.437. Ley General de Educación. Uruguay: Poder Legislativo. 2008.

Ley N° 18.651. Protección Integral de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Uruguay: Poder Legislativo. 2010.

Massé Narváez, C. Del método trascendental kantiano a la dialéctica de la razón de Hegel: Un esbozo general de sus aportes epistemológicos. Santiago de Chile: Revista Cinta de Moebio, 17. 2003.

MEC. Programa Uruguay Estudia. Acuerdo Interinstitucional. Montevideo: PUE. <http://www.pue.edu.uy/images/pdf/actas/ConvenioPUEfirmado.pdf>. 2003. Obtenido el 20 de septiembre de 2013.

Educación media y discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión? pág. 82

MIDES. Programa Aulas Comunitarias. Montevideo: Infamilia. <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,O,S,0,> 2013. Obtenido el 20 de septiembre de 2013.

Míguez, M.N. Construcción social de la discapacidad. Montevideo: Trilce. 2009.

Míguez, M. N. Libertad y autonomía ¿versus? Disciplinamiento. Montevideo: Frontera, 6. 2010.

Míguez, M. N. La sujeción de los cuerpos dóciles. Buenos Aires: ESEditora. 2011.

Míguez, M. N. Niñez psiquiatrizada. Invisibilizando una realidad compleja. México: Revista Versión, 29. 2012.

Míguez, M.N., & Silva, C. La educación formal como instituido que media los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad. Buenos Aires: Ruedes, 2 (3). 2012.

Míguez, M.N. La discapacidad como construcción social. París: París 7. (mimeo). 2013.

Ministerio de Educación y Cultura. Proyecto de Ley General de Educación/Uruguay. Montevideo: MEC. 2008.

Ministerio de Relaciones Exteriores del Uruguay - Dirección de Derechos Humanos y Derecho Humanitario. Informe Inicial de la República Oriental del Uruguay para la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Montevideo: PE. 2012.

Mottez, B. Une entreprise de dé-nomination: les avatars du vocabulaire pour désigner les sourds au XIX et XX siècles. En: STIKER, H.J, VIAL, M. Handicap et inadaptation. Fragments pour une histoire: notions et acteurs. Paris: Alter. 1996.

Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Washington: ONU. 2006.

Organización Mundial de la Salud. Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Organisation Mondiale de la Santé: Genève. 2001.

Organización Mundial de la Salud. International classification of impairments, disabilities, and handicaps, a manual of classification relating to the consequences of diseases, ICIDH. Genève: World Health Organisation. 1980.

Rosato, A., Angelino, M. A. Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Noveduc. 2004.

Sartre, J. P. L'imaginaire. Paris: Gallimard. 1947.

Sartre, J. P. Crítica de la razón dialéctica. Buenos Aires: Losada. 2000.

Scribano, A. (Comp.). Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones. CEA—CONICET-Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor. 2007.

Scribano, A. La batalla de los cuerpos: ensayo sobre la simbólica de la pobreza en un contexto neo-colonial. In: SCRIBANO, A. Itinerarios de la Protesta y del Conflicto Social. Centro de Estudios Avanzados. UNC, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. UNVM. Córdoba: Copiar, 2005.

Stiker, H-J. Comment nommer les défiances? Ethnologie française, 2009/3 Vol. 39, 2009.

Educación media y discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión? pág. 83

Stiker, H-J. Corps infirmes et sociétés. Paris: Aubier-Montaigne. 1982.

Stiker, H-J. Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours. Soi-même avec les autres. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. 2010.

Todorov, T. Nosotros y los otros. Madrid: Siglo XXI. 1991.

Tommasino, A. Peter Pan quiere crecer. Educación especial: ¿carta de ciudadanía para el “país de nunca jamás?”. Udelar-Unicef, Montevideo. (Maestría en Derechos Humanos) (mimeo). 2005.

UNICEF. La situación de los niños/niñas y adolescentes con discapacidad en el Uruguay. La oportunidad de la inclusión. Montevideo: UNICEF/IIDi. 2013.

Wittgenstein, L. Tractatus Lógico Philosophicus. Barcelona: Alianza. 1979.

Wittgenstein, L. Investigaciones filosóficas. Barcelona: Crítica. 1988.

Para Citar este Artículo:

Noel Míguez, María y Esperben, Silvina. Educación media y discapacidad en Uruguay: discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión? Rev. Incl. Vol. 1. Num. 3. Julio-Septiembre (2014), ISSN 0719-4706, pp. 56-83.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.