

Del triángulo amoroso “enfermizo” a la relación “normal”

***Discapacidad,
Inclusión Educativa
y Sociedad***



Sociología de la Educación
Prof. Luis Domínguez

AUTORA: Lourdes Montes

Tecnicatura en Primera Infancia

DISCAPACIDAD, INCLUSIÓN EDUCATIVA y SOCIEDAD

Del triángulo amoroso “enfermizo” a la relación “normal”

ÍNDICE:

1. Fundamentación general.....	4
2. Introducción.....	5
2.1 Justificación de la temática. ¿Por qué?	6
2.1.2 Mi implicancia.....	7
2.2. Análisis FODA.....	8
3. Construcciones culturales.....	10
3.1. La desigualdad.....	10
3.2. La educación, reproduciendo un modelo de indiferencia y exclusión	12
3.2.1. La diversidad como algo normal, ¿y la discapacidad?	
4. DISCAPACIDAD	15
4.1. Contexto y evolución paradigmática de la mirada y su impacto social.....	15

5. INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	20
5.1. Marco normativo que protege y ampara los derechos de las personas con discapacidad.....	20
5.2. Evolución y alcance del concepto de Educación Inclusiva.....	25
5.2.1. La escuela como transformadora.....	25
5.2.2. La perspectiva socio económica.....	26
5.3. La perspectiva de la discapacidad	27
5.3.1. Esos niños.....	29
5.4. Oportunidades de desarrollo que benefician a todos y todas	30
5.4.1. Ampliando miradas.....	30
5.4.2. Cuanto antes mejor.....	31
6. Conclusiones: <i>La formación docente</i>.....	32
7. Referencias bibliográficas.....	33

1. Fundamentación general

Este trabajo tiene por ambición, ser apenas el esbozo inicial sobre una **relación** de muchos años entre **discapacidad, educación y sociedad**, la cual resulta imposible abordar en su totalidad, pero que sin dudas es posible un abordaje más profundo aún que en esta monografía, en una temática en que por diversas motivaciones personales, seguiré investigando.

La transversalidad de estos tres ejes implica una relación de complejidad, por su diversidad en sí misma, así como por su antigüedad y evolución tanto individual como socio cultural en cuanto a la concepción de la discapacidad.

Dichas complejidades y entretejidos humanos me motivaron a establecer la analogía que utilicé como subtítulo de este ensayo: *Del triángulo amoroso “enfermizo” a la relación “normal”*. Una conciencia colectiva plagada de una serie de prejuicios, leyes y preconceptos es la que determina los conceptos de “enfermedad” y “normalidad”, avalada y fundada más que en lo biológico en una educación que ha tenido históricamente como cometido la tarea de normalizar a la sociedad. En una relación, con sus enredos y ambigüedades, sus encuentros y desencuentros, sus pasiones y decepciones tal cual trama de una novela de amor, de la que deseo fervientemente que por fin llegue a un final feliz.

Es entonces, que cuando se habla de *discapacidad*, se termina hablando en términos generales de los valores humanos que rigen a nivel social, sus modelos de relaciones y de sentimientos, y por qué no de hipocresías y contradicciones. Se termina rozando al filo de una sensibilidad cultural que subyace ideológicamente desde un eterno modelo de exclusión, y nos muestra una realidad de la discapacidad desde esa lupa de segregación, subestimación, caridad, y en el mejor de los casos compasión. Impidiendo con ello la posibilidad de este colectivo de personas de desarrollarse plenamente de forma individual en todo su potencial y ejercer sus derechos humanos fundamentales como cualquier ciudadano.

Sobre esa concepción cultural que rige en nuestras sociedades posmodernas, cosmopolitas y diversas, - es que nos pretendemos esbozar - reconociendo en esto, la hegemonía de un paradigma que atraviesa todos los contextos socio económicos y culturales, todas las razas y etnias, todos los géneros, todas las orientaciones sexuales,

y se le impone a todos los colectivos que han sido históricamente vulnerados. Porque paradójicamente la discapacidad no discrimina.

Esto lleva a que cuando se combinan en una persona la pertenencia a dos o más de estos grupos sociales vulnerados, implique un agravante en el desarrollo pleno de la persona en cuestión. Y en este sentido nos referimos a vulnerados y no “vulnerables”, porque en la expresión de este último término, ya estamos justamente parados en el paradigma de la subestimación, estamos viéndolos como “susceptibles de”, he aquí todo el quid de esta cuestión a nuestro entender.

2. Introducción

Las personas con discapacidad, como muchas otras, merecen la solidaridad de la sociedad en su conjunto, pero fundamentalmente tienen el derecho como ciudadanos al reconocimiento de sus necesidades particulares, de desarrollar todo su potencial, pero fundamentalmente a estar en el mundo siendo parte de él.

Sin embargo, han padecido y padecen de todo tipo de discriminación, exclusión y restricciones en torno a sus necesidades básicas y a sus posibilidades de elegir, respecto a: las formas y momentos de vincularse, ejercer la sexualidad, acceder a espacios públicos recreativos y culturales, ingresar y permanecer al sistema educativo formal común a todas y todos, y así podríamos seguir enumerando.

“Más de medio millón de uruguayos y cerca de 50000 niños y adolescentes viven con discapacidad. La mayoría de estos niños y adultos viven una situación de exclusión social que refleja las enormes dificultades que, a lo largo de la historia, han tenido nuestras sociedades para tratar la diversidad y para poner en práctica los principios y herramientas necesarias para garantizar igualdad de oportunidades para todos. Esta situación ha marcado fuertemente la vida de muchas personas con discapacidad y la de sus familias. Ha dejado también como herencia un fuerte estigma social que naturaliza la desventaja y la existencia de barreras en el acceso a la educación, al empleo y a la posibilidad de contribuir al desarrollo y lograr una vida plena.” (Meresman, 2013)

Todo lo antedicho potencia el hecho de que la discapacidad se presente como un problema social, por esa mirada social que segrega y aúna esta condición como un colectivo homogéneo, y lo constituye como tal. En este entendido se pierde de vista dentro de la discapacidad, esa diversidad en sí misma - como sí es vista en el resto de la sociedad -, y no se reconoce que justamente lo único que tiene de homogéneo esta

condición es esa mirada que solamente visualiza una “falla”, conforme a una norma construida arbitrariamente por quienes además quedan fuera de esa clasificación. Esto lleva a expectativas casi nulas en cuanto a poder ver las fortalezas de estas personas (Meresman, 2014), - ya sea como familias o como docentes - adoptando de antemano y sin conocer las particularidades de la persona con discapacidad, una postura y una predisposición negativa respecto de su condición, que solo les permite ver sus dificultades, y las conduce casi ineludiblemente al determinismo pedagógico.

Las raíces de este problema están fundamentalmente en esa construcción cultural en la que fuimos educados todos los pertenecientes a una sociedad, con un modelo educativo en el que instituciones como la familia, la escuela y el Estado se han encargado -aunque inconscientemente en gran medida- de reproducir. Sobre esta construcción es que enfocaremos el análisis de este trabajo.

Es en este sentido que la educación, y particularmente la escuela como agente masivo de socialización, bien sea considerada “educación como fin en sí misma”, o como un “medio para determinado fin”, juega un rol crucial tanto en torno a esa construcción, como en el proceso de enseñanza - aprendizaje que hace a la oportunidad de desarrollo de todo el potencial de la persona con discapacidad.

2.1. Justificación de la temática. ¿Por qué?

La decisión de elegir dentro del eje Inclusión Educativa la temática específica de la discapacidad, responde a diversas causas, pero todas derivan sin dudas de mi implicancia al trabajar por los derechos de las personas con discapacidad - algo que voy a desarrollar y explicitar más adelante - porque cuanto más me introduzco en dicho tema, me encuentro cada vez con más ausencias, más falencias, más vacíos que llenar. Algo ambiguo y a la vez coherente que me demuestra que cuando uno más conoce de algo, más sabe lo que ignora.

En definitiva, el conocimiento nos sirve básicamente para ser conscientes de nuestras debilidades y dificultades. Tantos son los vacíos, que hasta para realizar esta monografía, a pesar de mis posibilidades de acceso se me ha hecho extremadamente dificultoso conseguir material para el abordaje, - aunque no sea ahora la intención de justificar esto - cabe aclarar que este trabajo no tiene un sustento teórico potente, o por lo menos el que a mi entender merecería el tratamiento de esta temática, porque no se ha teorizado en profundidad al respecto. Por lo que este trabajo resulta más bien una

recopilación de artículos sí de rigor, estudiados y seleccionados con el criterio que me ha dado esa “implicancia”. Mucho más aún, me animo a decir que el mismo es el resultado de una visión personal subjetiva, producto de la experiencia de la que más tarde o más temprano, y amén de las limitaciones del mismo, entendí que había que empezar a registrar.

Esta limitación teórica devela la situación de fondo en esta cuestión, lo sustancialmente importante de este asunto, la eterna omisión al tratamiento de la discapacidad. Limitaciones desde mi lugar, no por falta de aspiraciones, sino por el exceso de las mismas. He aquí la pretensión de denunciar tal omisión, realizar un análisis sobre esta, e intentar realizar un aporte a la construcción de una cultura de inclusión. En suma este viene a ser el principal por qué de mi elección.

2.1.2. Mi implicancia.

A los efectos de la lectura de esta monografía, se hace necesario explicitar una serie de cuestiones que tienen que ver con esta “implicancia” a la que se hace mención. Para ello resulta indispensable que hable en primera persona y relate, aunque brevemente a modo de descripción, algunas vivencias y experiencias personales que han conformado esta subjetividad, para facilitar fundamentar en algo el sustento de la misma y la comprensión del enfoque de dicho trabajo, intentando mostrar una realidad de forma objetiva.

En este sentido, empezar por contar que soy madre de un niño de 9 años con Trastorno del Espectro Autista, que está fuera del sistema educativo formal bajo la justificación de su condición. La respuesta explícita que encontramos como familia ante una puerta que nunca se abrió fue: no aceptamos “autistas”, tienen que buscar una escuela “especial”. Esto sucedió en una escuela de “integración” que tiene un aula de “especial”, la cual acoge niños y niñas con otras discapacidades.

A partir de su diagnóstico diferencial, en el año 2008 comencé a estudiar e investigar fuertemente en distintos ámbitos educativos formales y no formales, respecto al abordaje terapéutico y pedagógico sobre este trastorno. En ese camino, me he cruzado con familias, profesionales de la salud y de la educación con quienes he intercambiado entrenamiento y formación. Desde el año 2011 estudio en formación docente, y formo parte de AFAUCO, - la asociación que integro - y trabajo honorariamente para Federación Autismo Uruguay.

Junto con otras compañeras docentes y ante las carencias en cuanto a la formación docente en N.E.E.¹ (necesidades educativas especiales), comenzamos a trabajar por la inclusión educativa, realizando jornadas de sensibilización, informativas, formativas y de debate en todos los niveles de la educación: Primera Infancia, primaria, secundaria, formación docente, y posgrado de IPES, junto a reconocidos profesionales del ámbito académico. Asimismo integramos comisiones intersectoriales, y grupos de trabajo con instituciones tales como: MIDES, ANEP, CAinfo, Instituto Interamericano de Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, Red Mandela de Unicef, Unidad de T.E.A de la UdelaR, FAU, Red Educativa de la Costa, Comuna Canaria, Junta departamental de DDHH de la I.M.M., PRONADIS, Comisión de Discapacidad del PIT CNT, así como otras asociaciones que trabajan en pro de los derechos de las personas con discapacidad, y otros organismos que no voy a detallar.

2.2. Análisis FODA

Para realizar este análisis, es imposible obviar la implicancia mencionada. Como tal es necesaria una autocrítica al respecto desde un trabajo muy pensado desde la subjetividad.

Emerge entonces la siguiente pregunta: ¿existe la objetividad en sociología?

La sociología entendida como ciencia social tiene como objeto de estudio a los sujetos en su realidad social. En ciencias sociales el instrumento somos las personas, el investigador es subjetivo y el objeto de estudio también lo es. La idea de conocimiento objetivo, sería la independencia entre sujeto y objeto, lo cual no resulta válido desde esta concepción. En este sentido, Beltrán (1985) se posiciona primero cuestionando la existencia de un método al que pueda llamarse “científico” como único y general, y en el supuesto que este exista, sea el método positivista utilizado por las ciencias físico naturales. Afirma entonces que la filosofía de la ciencia no ha establecido un acuerdo al

¹ El concepto de N.E.E. fue acuñado dentro del paradigma de la integración, el cual será desarrollado más adelante. Sin embargo, es interesante de ver cómo en la actualidad, aún seguimos refiriéndonos de esta forma en algunas ocasiones. Esto delata que en los ámbitos educativos, en la sociedad y aún en el ámbito expresivo personal, algunos términos y concepciones resisten vigentes. Establecido este reconocimiento, a partir de este momento, la utilización del mismo dentro del texto, responde precisamente a la denuncia que en el sistema educativo, este modelo anterior al actual de DDHH, pero que constituye una evolución ante su predecesor- tal como se expresa en el capítulo de los paradigmas- ni siquiera ha sido generalizado. Las prácticas educativas en el ámbito de la enseñanza - aprendizaje, aún nos ubican varios pasos atrás.

respecto, mucho menos unanimidad. Cita a Gouldner, quien llama “cultura del discurso crítico”, refiriéndose a que: el reconocimiento arbitrario de la comunidad científica, el juego de teoría y realidad, la exclusión de la manipulación, la renuncia a la verdad absoluta, hacen a lo que podemos llamar ciencia. Pero ciencia, con un método científico detallado, riguroso y universal no es aplicable en el caso de las ciencias sociales. En ellas, un objeto subjetivo, parcial, reflexivo, complejo, con libertad y volición y además “ladino”, en que el propio investigador está incluido, como inmerso en ese grupo social que a su vez no es natural, sino producto de una herencia genética y cultural, reactivo a observación y conocimiento. Todo esto impide esa rigurosidad mencionada. Se trata de afirmarse en la excepcional especificidad de este objeto, desde una epistemología pluralista que contemple la diversidad, sostiene el autor.

Pensándolo entonces desde las fortalezas, y apoyándome en Beltrán, ya el reconocimiento de esa implicancia y esa subjetividad, a mi entender tiene un componente positivo. Además, algunas veces sucede en las familias, que al aparecer la discapacidad en uno de sus integrantes, haya una tendencia a vivir esto como una “problemática” personal, cerrándose, replegándose y relegándose, aumentando con esto aún más la segregación. En lo personal, concibo una postura desde el involucramiento, el compromiso por hacer valer los derechos de estas personas, pero desde una perspectiva abierta, compartida, amplia, interpersonal, interdisciplinaria, inster institucional, global y contextualizada, - no individual - que amplíe las posibilidades del análisis crítico, desde una visión coherente con mi concepción de igualdad de oportunidades. No siendo a pesar de lo expuesto, la discapacidad mi única inquietud social ni personal.

Del mismo modo, es imposible dejar de reconocer el bagaje obtenido durante todo este tiempo, el acceso a determinada información y conocimientos a los que otras personas no tienen la posibilidad de acceder, - tanto teórico como práctico - con un enfoque que intenta mirar desde todos los ángulos y todos los sectores mencionados.

Identifico esto como la oportunidad que me ha dado esa implicancia.

Respecto a las debilidades de este trabajo monográfico, - algo que ya expuse - es que mi conocimiento respecto a este tema, hace que no pueda abordarlo conforme a mis aspiraciones, debiendo limitar al mismo y recortarlo, en lo que he llamado a definir como un “esbozo inicial y subjetivo”. Un acercamiento que llame al lector, - fundamentalmente a actores directamente involucrados en la educación - a interesarse, a denunciar la exclusión, a investigar, y así poder ampliar los límites de los aportes teóricos que

garanticen la inclusión educativa de las personas con discapacidad, además de un paso para seguir investigando.

Considerando las amenazas está esa línea fina, esa frontera fácil de cruzar que tiene que ver también con la implicancia. Que entra en el terreno de los sentimientos, con la posible “indignación” o “emocionalización” del tema. Una implicancia reiterada que tal vez aburra, y me juegue en contra a favor de los prejuicios, o me haga perder otras perspectivas. Pues esperemos, que ninguna de estas últimas cuestiones ocurran.

3. Construcciones culturales

3.1. La desigualdad

¿Cuáles son las imágenes que se representan en nuestras mentes cuando pensamos en desigualdad?

¿Nos vienen en algún momento las personas con discapacidad?

De ser positiva esta segunda respuesta, correspondería una tercera:

¿En qué orden o lugar nos aparecen?

Estas son preguntas que sería muy deseable que nos hiciésemos, y nos las respondiéramos de la forma más honesta con nosotros mismos, para poder analizarnos y reconocer cuán cierto hay en esto de no visualizar dicha situación y cuán influidos estamos por ese modelo de segregación.

Pues si hiciésemos un breve recorrido por nuestro imaginario reciente de la modernidad y posmodernidad, intentando observar muy a groso modo esas imágenes y reflexionando, tal vez se nos representen algunas como: la guerra de secesión y sus diferencias raciales, el holocausto, la guerra fría, los movimientos sociales de Estados Unidos, Europa y América Latina, la revolución cubana, la hambruna en África, la situación de la infancia en América Latina, las guerras y escasez de agua en Medio Oriente, esto pensado en grandes masas. Si lo pensamos en imágenes más recientes y locales tal vez se nos vendrían otras como: la migración socio económica de la década anterior, las marchas por los derechos a la diversidad sexual, la violencia de género en torno a la mujer, las actuales movilizaciones de los gremios de la educación.

Pero difícilmente se nos aparezcan, imágenes en torno a la discapacidad.

La escasa información, la falta de conocimiento y demás llevan al no reconocimiento de esta desigualdad social y a la vulneración de los derechos de estas personas. El desconocimiento en cuanto a las normativas, la falta de perspectiva de derechos, la exclusión y el aislamiento de este colectivo, en ese *nosotros acá y ellos aparte*.

La no cercanía a casos concretos genera aún más tabúes e ignorancia en todas estas cuestiones, y pocas cosas resultan más eficaces que la ignorancia para promover desigualdad. Una desigualdad desatendida de la que poco se habla, de la que no se han encargado los grandes teóricos, ni los eternos “defensores” de la equidad, los que están en todas las causas, quienes “velan por la justicia” en tantos derechos vulnerados. La gran mayoría de estos activistas de derechos humanos, no reconocen la vulneración a la que son sometidas estas personas. Ni siquiera creo que esto sea consciente, es simplemente ignorado.

Por eso no hay suficientes libros, ni bibliografía, ni grandes insumos, porque de esto poco nos hemos ocupado.

Sigue siendo entonces la discapacidad, la gran olvidada de los distintos ámbitos, en las políticas educativas, en los ámbitos educativos, laborales, sanitarios, sociales, culturales, recreativos y económicos.

Esta desigualdad solo es reconocida y muchas veces padecida por las familias implicadas, pero socialmente no existe como tal. Pareciera ser, que estas desigualdades en cuanto a las oportunidades de estas personas, son producto de alucinaciones y reclamos sin sentido de las familias implicadas, las que están afectadas psicológicamente y emocionalmente, y como tales por lo visto, juzgadas y examinadas también de forma homogénea, bajo la lupa perversa del prejuicio y la estigmatización de esa construcción social.

Así tenemos que se van poniendo en el tapete reivindicaciones de otros colectivos vulnerados, lográndose avances en materia de derechos, como bien podemos observar a nivel nacional, la bastante reciente aprobación del matrimonio igualitario, la apuesta a la primera infancia y a la tercera edad con el Sistema Nacional de Cuidados, se están reconociendo también, perspectivas de género que antes eran ignoradas a la hora de los derechos y que actualmente están siendo consideradas, en concordancia con la Declaración de la O.N.U., Objetivos del milenio para el 2015:



Erradicar la pobreza extrema y el hambre
Lograr la enseñanza primaria universal
Promover la igualdad de género y autonomía de la mujer
Reducir la mortalidad infantil
Mejorar la salud materna
Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
Fomentar una asociación mundial para el desarrollo”

Entre estas reivindicaciones justas y válidas a nuestro entender, - desde esa visión de un paradigma de derechos con la que acordamos - no apreciamos ni una declaración desde la perspectiva de la discapacidad. No obstante sí podemos apreciar, el recorte en el Sistema Nacional de Cuidados del presupuesto nacional que está en estudio y fue aprobado en la Cámara de Diputados, justamente al rubro que contemplaba tal derecho hacia este colectivo.

Es que históricamente los derechos de estas personas, no han sido incluidos en las grandes reivindicaciones políticas, ni educativas, ni sindicales. Recién están apareciendo. Es apenas tímida y débilmente que estos temas están siendo puestos en discusión.

Reconocer también, que estas vulneraciones son todas tan antiguas como la humanidad misma, y además se entrecruzan y atraviesan con otras, generándose con esto situaciones personales aún más difíciles de sobrellevar. Los estudios que arrojaron el Informe mundial sobre la discapacidad (OMS-Banco Mundial, 2011), muestran una prevalencia de la misma en situación de pobreza, relacionándolo directamente a las malas condiciones de vida y nutrición, y a las menores aún posibilidades de desarrollo que en los sectores más favorecidos. El mismo informe también estudia una perspectiva de género asociada a la discapacidad, evidenciando mayores abusos y violencia en estas mujeres. Con esto, queremos dejar en claro que no se puede valorar en términos de importancia ninguna perspectiva de vulneración respecto a otra, se trata de problemas distintos y muchas veces asociados, debiendo abordarse tanto desde la amplitud como desde la especificidad.

3.2. La educación, reproduciendo un modelo de indiferencia y exclusión

Analizando el origen de la escuela en las sociedades occidentales desde su génesis con un modelo tradicional funcionalista, reconocemos como esta ha tenido por cometido el reorganizar la sociedad, como sucedió en la Francia de Durkheim pos revolución francesa, o en la organización de la sociedad americana pos revolución industrial, como bien describe Parsons (1990). No obstante, este modelo en nuestro país, fue aplicado para la creación misma de una sociedad, de una nación, de un país, mediante la civilización del gaucho en su momento, ejerciendo el control y la contención en pos de preservar la propiedad privada y los bienes de capital.

Estas posturas funcionalistas propiciaron visiones positivistas de la realidad social, y prácticas pedagógicas en la educación con tradiciones homogeneizadoras que han quedado fuertemente impregnadas en nuestras matrices. Sin embargo, posteriormente aparecen otras visiones de corte marxista, como las teorías críticas de la reproducción, con una visión antagónica al funcionalismo en grandes cuestiones, pero con un mismo tipo de docente y una educación con un fin bien claro, - aunque ya reconocido y denunciado por estas últimas - el de perpetuar a la clase dominante.

Manteniendo esa visión, pero proponiendo un enfoque educativo en el cual se habilita de alguna manera al docente y a los estudiantes a resistirse y oponerse a ciertas fuerzas hegemónicas de dominación, es que surgen las teorías de la resistencia. Es así, que pueden identificarse en el texto de Giroux (1983), la posibilidad de oponerse en tres sentidos raza, clase y sexo, este último entendido hoy como género. O sea, podemos afirmar que los grandes teóricos de la sociología de la educación han basado sus teorías fundamentalmente en términos económicos.

La historia de la humanidad, la política, la filosofía marxista, la sociedad toda ha sido organizada y analizada en términos económicos, así haya sido a favor o en contra del capitalismo como sistema.

De todas formas, indirectamente Giroux (1983) establece estas tres perspectivas, como ya expresamos: “raza, sexo y clase”. Pues bien, podemos leer Bonal (1998), y tomar de Bourdieu e identificar la reproducción de valores, normas, tradiciones y cultura que se le imponen al individuo a modo de violencia simbólica, o a Althusser (1988) con el aparato ideológico del Estado, también como reproductor de cultura. Estas visiones fundamentarían entonces, la responsabilidad de la educación en la reproducción de una

cultura de exclusión, de segregación, de subestimación y sobreprotección respecto a las personas con discapacidad.

Otra de las cuestiones que ha propiciado la indiferencia a nivel político y social tiene relación directa con el concepto de *capital humano* de Schultz (1961)

La persona con discapacidad no es vista como un bien, como un activo, no genera rentabilidad, en el mejor de los casos es un pasivo. En un sistema en el que valemos conforme lo que producimos, esto también hace que estas personas carezcan de valor. Un capital humano en el que no vale la pena invertir, porque más bien genera pérdidas a la sociedad, además de rechazo. La discapacidad no resulta atractiva, no es productiva, no vende lo suficiente, la persona con discapacidad pocas veces es vista con alguna fortaleza o potencialidad, por lo cual mucho menos como un objeto de consumo masivo. No existe en ella para el mercado una posibilidad de rédito de ningún tipo, limitándose con esto los derechos y las oportunidades a un mero asistencialismo. Es entonces que el capital ha estado y está presente en nuestra matriz cada vez que se habla de desigualdad, y como tal la equidad entendiéndose la mayoría de las veces desde la perspectiva socio económica, en cuanto a las oportunidades de todas las personas.

La “pobreza” en términos económicos, es vista como un problema general, - que incluso abarca los demás colectivos vulnerados mencionados - es percibida habitualmente como la más susceptible de “atender”, y hasta se podría decir la más injusta, haciendo una valoración que no correspondería. Tampoco estamos valorando esto como negativo, por el contrario, a la hora de tomar una postura entendemos válida esta perspectiva al pensar en la igualdad de oportunidades. Estamos diciendo que de esta escriben los teóricos, se habla en lo cotidiano y se debate en la sociedad en todos los ámbitos. Pero esta es una perspectiva, la económica, también hay otras si lo pensamos desde los derechos y las oportunidades. No se trata de contraponer, se trata de percibir todas las vulneraciones y todas las restricciones de derechos. En síntesis, de tener a nuestro entender, una sensibilidad social que nos permita ampliar nuestra mirada en lugar de restringirla. Esta es una tarea de la educación.

3.2.1. La diversidad como algo normal, ¿y la discapacidad?

La definición de diversidad de la RAE (23^a.edic, 2014) refiere textualmente a:
(Del lat. *diversitas*, *atis*.). 1.f. “Variedad, semejanza, diferencia”. 2.f. “Abundancia, gran cantidad de cosas distintas”.

Dicha definición, no tiene ninguna connotación explícita política, ni positiva, ni negativa. No obstante hace referencia a algunos conceptos que podrían asociarse a las oportunidades y las posibilidades de elegir, como los conceptos de “variedad”, de “abundancia”, de “cantidad de cosas”.

Pues por el contrario, pareciera que esta definición se hubiese ido “deformando” hacia una concepción filosófica entendida como negativa, que tiene que ver con déficits en todos los órdenes, con carencias, con derechos vulnerados y falta de oportunidades. Tal vez podamos deducir en la evolución de este concepto que la intención homogeneizadora de la educación moderna ha ido transformando la diversidad en algo “oscuro” y negativo. En concordancia con esa mirada a nivel humano cuando pensamos en diversidad en el sentido amplio, pensamos también en distintas diversidades: racial, étnica, antropológica, cultural, sexual, generacional, de género, de capacidades, pero fundamentalmente en diversidad socio económica, como ya fundamentamos.

Al pensar en discapacidad entonces deberíamos pensar en normalidad, si entendemos la diversidad como algo intrínseco al ser humano. Ahora está lo que es normal en una sociedad, y lo que esta percibe como tal. Siguiendo esta línea de pensamiento es importante marcar esa contradicción: por un lado la ecuanimidad al decir y pensar que lo normal es que todos somos diferentes y que eso es “sano” o “deseable”; y por otro lado fuera de esta norma quedan excluidas las personas con discapacidad. Es decir, cuando pensamos en normalidad, ya pensamos en términos biológicos y excluimos inmediatamente de nuestro pensamiento a estas personas. Esto tira abajo nuestro discurso de diversidad, y se asoman nuestras contradicciones humanas, cargadas de valores socioculturales y sentimientos que se traducen en prácticas humanas discriminatorias que fácilmente evidencian esa tensión a la que se alude en este trabajo entre discapacidad, educación y sociedad.

4. DISCAPACIDAD

4.1. Contexto y evolución paradigmática de la mirada y su impacto social.

Es menester hacernos una autocrítica como sociedad y reconocer que históricamente la discapacidad ha sido y es frecuentemente ignorada, convirtiéndose como tal de forma explícita y a veces sutil en un tabú, como bien describe la siguiente cita de texto:

“La discapacidad entendida en tiempos romanos era una monstruosidad antinatura. La Inquisición ajustició a criminales, a heterodoxos pensantes, hombres de ciencia y personas con discapacidad, tanto física como mental (pues se achacaba, en no pocas ocasiones la presencia de ciertas discapacidades, a la intervención del diablo). En la India los niños con problemas y los ancianos eran empujados al río Ganges.” Ana de Ramón Bellver, Doble Equipo Valencia (2014)

Así fuimos evolucionando según relata la publicación de Unicef (2013), tomado del Manual sobre desarrollo inclusivo, (iiDi, Nicaragua, 2007): pasando por el paradigma tradicional de rechazo, que no considera a estas personas normales, - y que aún subsiste - al paradigma biológico, que busca por todos los medios rehabilitar, centrándose en los déficits y las dificultades. Este último, entiende a la persona desde el modelo de salud, la ve únicamente como un paciente, y como tal pasivo, demandante, y necesariamente quiere adaptarlo a un entorno social por medio de todo tipo de intervenciones de le “mejoren” o “curen” su naturaleza, sosteniendo con esto el modelo asistencialista. Fue a partir de los finales de la Edad Media, ya ingresando a la modernidad y con el posterior advenimiento del positivismo, que comenzaron a aparecer e instalarse estas teorías basadas en modelos de salud, avaladas por las ciencias biológicas, como las citadas a continuación:

“En la época del renacimiento le corresponde a *Félix Platter* (1536-1614), profesor de anatomía y medicina de Basilea, el mérito de aplicar medidas precisas de observación, en relación con los enfermos mentales. *Platter* intentó clasificar todas las enfermedades incluidas las mentales; puede considerarse un precursor en este sentido. En su clasificación introduce el término de imbecilidad mental, con diferentes categorías. Poco después, en 1667, el anatomista y médico inglés *Thomas Willis* (1621-1675), introduce el término morosis para denominar el RM. Lo que a pesar de lo inhumano del término representó sin dudas un logro en sus tiempos. (...) La Revolución Francesa (1789) con su proclamación de igualdad, libertad y fraternidad entre los hombres, constituyó un acontecimiento de gran importancia. Sus ideas humanistas alcanzaron a los enfermos mentales, pues a partir de este momento comenzó a considerárseles como pacientes desde el punto de vista médico y a tratárseles como tales. Quien inició esta transformación fue el médico francés

Philippe Pinel (1745-1826), cuando liberó de sus cadenas a los pacientes del hospital de Bicétre en 1793, elevándolos a la categoría de enfermos” Revista Cubana Salud Pública v.30 n.4 Ciudad de La Habana sep.(dic. 2004)

Esta visión se ha sostenido a lo largo del tiempo, amparada en la *hipersensibilidad* que implica ver personas que, por tener descendida alguna de sus capacidades consideradas *normales*, aparentan ser aún más *diferentes* que los demás.

La justificación que en la actualidad muchos de nosotros esgrimimos es: “*me alejo porque no lo puedo soportar, me angustia, me genera dolor...*”, una visión a nuestro entender muchas veces desde sensibilidades que aún están bajo el paradigma del rechazo y de la anormalidad, pero ocultan el prejuicio bajo una “sensiblería” como describe Sergio Meresman (2013) en su artículo “una sensibilidad sin sensiblería”. Aún tenemos una fractura social que poco reconocemos respecto a la discapacidad que muestra claramente un *ellos* y un *nosotros*, y se constituye en un reclamo social. Una carga para la sociedad de un problema social que la sociedad en su conjunto visualiza como algo que le ocurre a “*otros*”, siendo estos otros las familias que tienen un integrante con algún tipo de discapacidad, como ya expresamos. Ese problema social se encuentra en permanente tensión entre el estigma del rechazo y de la debilidad. Estos argumentos justamente tienen como base esa mirada de “debilidad”, y por tanto también promueven la intolerancia a la diferencia, la indiferencia y como tal el aislamiento de estas personas en todos los ámbitos. Y con ello de forma explícita, o implícitamente, la discriminación.

Así es vista la discapacidad, desde nuestro inconsciente colectivo, desde esa construcción cultural, esa es la mirada social. Esa mirada sobreprotectora que responde a una *pseudo sensibilidad afectiva*, ya sea desde el paradigma tradicional como desde el modelo biológico. Una mirada desde una *ayuda* que no es tal, que lleva tanto al Estado como al cuerpo social a ejercer una función paternalista (Alemany, 2008) que está lejos, y no debe confundirse con una consideración real que promueva los derechos de accesibilidad de todas y todos a todos los ámbitos sociales.

Debemos reconocer que dentro de las familias, este modelo de asistencialismo ha sido fértil, para fomentar algunas formas de caridad, compasión y de la propia subestimación de la condición. Meresman (2013) relaciona esta mirada sobre los niños y niñas con discapacidad con la “baja autoestima” que en ellos genera y las “bajas expectativas” de las familias y los docentes sobre éstos, para ello hace referencia al estudio sociológico “efecto Pigmalión”, que explica el fracaso escolar como el resultado del propio estigma que llevan sobre sus hombros, y se refiere expresamente de la siguiente forma:

“...hay algo que todos los niños con discapacidad tienen en común. Se trata de algo que no está en las estadísticas, pues su naturaleza no se refleja en números. Es una vivencia común, fuertemente arraigada en la experiencia de la discapacidad a lo largo de los años y que aún perdura. **Es la experiencia de una mirada que les dice que no van a poder, que son distintos, que es mejor que estén aparte.**” (Meresman, 2013)

En este paradigma de segregación y estigmatización permanecen estas personas y con ellas sus familias, *gozando* apenas en ocasiones de la consideración de *especial*, o periódicamente de algún programa de difusión en los medios masivos de comunicación, que promueve la atención sanitaria a un sector de este colectivo, como es el caso de Teletón, desde una visión muchas veces cuestionada por responder a ese modelo biológico que propone la atención a la “especialidad”. Ahora bien, a pesar de los cuestionamientos, podemos reconocer que cumple con el cometido de poner en foco un problema social, - aunque una vez al año - en el que la mayoría de la sociedad aún no ha reparado, por encontrarse todavía en gran medida en el modelo de la indiferencia y el rechazo. En definitiva, aparentemente este es el único momento en que la sociedad en su conjunto visualiza y atiende dicha realidad. O sea, a pesar de las críticas a este modelo, resulta evidente la casi permanente omisión del cuerpo social a esta problemática. En tal sentido, podríamos entonces valorar como positivo la atención a algunas demandas de este colectivo. Pero también decir que esta “solución” a semejante problema de desigualdad de oportunidades, resulta insuficiente.

Entendemos importante poner énfasis en esto de apartarnos expresamente de esa visión de familia subestimada y excluida por el resto de la sociedad. De ningún modo, una familia que forma parte, que se ajusta, se adapta y contribuye a este modelo de exclusión y estigmatización, debe ser subestimada ni tampoco excluida de la visión crítica que a nuestro entender consideramos hay que tener frente a esta realidad. Justamente por ser una mirada social, ese modelo no las excluye, ni las exime. Por el contrario esta óptica ha calado tan hondo, arraigándose en ellas esa cultura que les ha imprimido muy fuertemente **esa creencia de debilidad en cuanto a la percepción sobre sí mismas**. Las dificultades cotidianas de una sociedad que estigmatiza y un medio que *discapacita* han contribuido a esta visión. Esto las ha ocupado, aislado y muchas veces “consumido” emocionalmente. Así han permanecido históricamente las familias con *discapacidad*, careciendo de tiempo para juntarse, agotando sus fuerzas en la lucha diaria particular de *sacar adelante* a la persona en cuestión y a toda su familia, dejando de lado la *lucha social*. Esto es a nuestro entender, el principal motivo por el cual en el ámbito político *el tratamiento de la discapacidad ha sido eternamente postergado*.

Ambos paradigmas, en lugar de habilitar a estas personas al goce pleno de sus derechos y a una inserción al medio, coartan estos derechos contribuyendo a la exclusión de las mismas

El problema está instalado, las demandas son crecientes. Las políticas sociales han respondido y responden cada vez más a las demandas de los colectivos que consideran más poderosos, en cuanto a correlación de fuerzas, y este colectivo representa en nuestra conciencia: debilidad, imposibilidad, incapacidad e invalidez. Pero hoy, en los tiempos que corren con la revolución tecnológica y mediática, las voces suenan más fuerte convirtiendo cada problema en una *bola de nieve* que no para de crecer en procura de una solución, por lo cual las expectativas en torno a la inclusión y los derechos van en crecimiento.

Resulta evidente la evolución que ha tenido este concepto en función de la evolución cultural de la humanidad, haciendo referencia en este caso, solamente a la sociedad occidental judeo cristiana. Sin dudas desde ese contexto referido hasta el actual ha corrido mucha agua bajo el puente y han habido cambios sustanciales, que fundamentalmente se han manifestado en la promulgación de normas, que si bien acompañan en cierta sintonía a los cambios culturales, es fácil observar que estas aún caminan unos pasos adelante.

De todas formas podemos reconocer fehacientemente también a simple vista que los procesos socio-culturales, están dando lugar a un cambio de paradigma a favor de la diversidad y el pensamiento divergente. Un cambio de paradigma que ha ido desde el paradigma tradicional, pasando por el biológico, hasta por fin llegar al actual, el paradigma de los derechos humanos.

Es en este sentido que hoy, se está empezando a dejar de hablar de discapacidad, para pasar a hablar de “situación discapacitante” (Declaración de Estocolmo 2004: EIDD), colocando por fin el foco en ese medio que tiene una importante cuota de responsabilidad, -cuando no la principal- en dicha situación.

En tal sentido, vamos a adherir a las siguientes definiciones:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2006, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, art.1)

“...la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.” (O.M.S., Banco Mundial, 2011)

Por consiguiente, la misma es el resultado de esa interacción en la cual, la mayoría de las veces el medio es responsable de aumentar las dificultades, en lugar de disminuirlas.

Esto constituye una responsabilidad en el medio social que juega del mismo modo a la hora de definir el concepto de salud, el cual tampoco se mide más en términos netamente biológicos, tal como sigue:

"La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades". Organización Mundial de la Salud (1948).

Si nos detenemos a pensar y reflexionar acerca de la importancia que se le da al medio al definir tanto la salud, como al definir discapacidad, podemos observar que ambas definiciones tienen sus similitudes. Lo cual nos llevaría a un resultado, bajo esta visión, de que todos y todas tenemos carencias en el ámbito sanitario. Esto nos sirve de alguna manera para empezar a apartarnos de esa visión netamente biologicista, positivista y determinista, y a tener una visión más social, holística y contextualizada, como promueve el paradigma de los derechos humanos y fundamenta en todas las ciencias sociales. Solo reconociendo la responsabilidad de todos y todas sobre ese medio, podremos resignificarlo y modificarlo, y así dar un gran paso en favor de generar equidad y justicia social.

Al poner el ojo en ese medio nos estamos refiriendo a realizar los ajustes razonables necesarios para la inclusión de todas las personas con discapacidad. Entiéndase por ello, hacer efectivos todos los mecanismos, adaptaciones y adecuaciones que hacen posible la accesibilidad; pero además, y fundamentalmente fomentar una cultura de tolerancia a la diversidad funcional y a todo tipo de diversidades.

5. INCLUSIÓN EDUCATIVA

5.1. Marco normativo que protege y ampara los derechos de las personas con discapacidad

Todos los niño/as merecen sin dudas las mismas oportunidades, por eso debemos contemplar en este sentido, las diferencias de entrada, al momento de emplear estrategias y diseños universales que ayuden a consolidar la inclusión social. A continuación explicitamos algunas normas que contemplan y amparan el derecho a la educación y a la inclusión educativa y social de la personas con discapacidad:

Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales - UNESCO (1994):

“Instituciones que incluyan a todas las personas, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios (...)

- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,

Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006):

Artículo 3: Principios Generales

- El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- La no discriminación
- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- La igualdad de oportunidades;
- La accesibilidad

Artículo 5: Igualdad y no discriminación

- Los Estados Partes reconocen que todas las personas son iguales ante la ley y en virtud de ella y que tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida sin discriminación alguna.
- Los Estados Partes prohibirán toda discriminación por motivos de discapacidad y garantizarán a todas las personas con discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo. A fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables.
- La no implementación de esos ajustes razonables es un acto de discriminación por motivos de discapacidad.
- Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Ley contra el racismo, la xenofobia y toda otra forma de discriminación - 17. 817 (2004)

Artículo 2:

- A los efectos de la presente ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción, preferencia o ejercicio de violencia física y moral, basada en motivos de raza, color de piel, religión, origen nacional o étnico, discapacidad, aspecto estético, género, orientación e identidad sexual, que tenga por objeto o por

resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

-

Ley de Protección Integral de las personas con discapacidad – 18.651 (2010)

Artículo 40:

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

Ley Nacional de Educación 18.437 (2008)

Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental)

- **Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.**

Artículo 2º. (De la educación como bien público)

- Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.

Artículo 4º. (De los derechos humanos como referencia del ejercicio del derecho a la educación)

- La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el

conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional.

Artículo 8º. (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**

Artículo 13. (Fines) La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines:

- A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.
- E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.
- F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.

Artículo 15. (Principios).

- La educación estatal se regirá por los principios de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades, además de los principios y fines establecidos en los títulos anteriores. Toda institución estatal dedicada a la educación deberá velar en el ámbito de su competencia por la aplicación efectiva de estos principios.

Artículo 18. (De la igualdad de oportunidades o equidad).

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

Artículo 41. (Concepto).

- **El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos.**

Artículo 72. (De los derechos de los educandos)

Los educandos de cualquier centro educativo tendrán derecho a: (...)

- B) Recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje.

Artículo 120. (Principio específico de interpretación e integración)

- Para la interpretación e integración de la presente ley se deberá tener en cuenta el interés superior del educando, que consiste en el reconocimiento y respeto de los derechos inherentes a su calidad de persona humana. En consecuencia, este principio no se podrá invocar para menoscabo de tales derechos.

Corresponde hacer la aclaración que la citada Ley 18651 de Protección Integral de las personas con discapacidad, promulgada en el año 2010, aún no ha sido reglamentada. En la fecha 3 de diciembre, Día Internacional de las Personas con Discapacidad, se realizan en gran cantidad de países diversas convocatorias promotoras de derechos en ese sentido. En el nuestro se realiza una marcha, que hasta el año pasado ha sido de muy baja concurrencia y participación, celebrándose básicamente con familias y el colectivo de trabajadores del SUNCA, quien cuenta con un número de personas que la propia profesión los ha llevado a pertenecer al “colectivo” de personas en situación de discapacidad, o sea todos implicados directos. Creemos que tanto la lentitud en torno a la reglamentación de dicha ley, así como la ausencia de otros gremios y la escasa participación del resto de la sociedad, también merece y llama a nuestra reflexión.

5.2. Evolución y alcance del concepto de Educación

Inclusiva

La educación como un derecho humano fundamental está amparado en la Constitución, y reflejado en el principio de universalidad del el Artículo 6º. de la L.G.E. 18437: “Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna.”

Constituye además como contrapartida una obligación por parte de los padres con hijos menores a cargo. Una educación para todos y todas. Esto marca un contrasentido y una doble omisión en cuanto a derechos ante los casos de omisión. Ahora bien, cuando se habla de Educación Inclusiva, o Inclusión Educativa ya hay implícitamente un reconocimiento a una situación de segregación que abarca a todas las situaciones de exclusión y pseudo inclusión lícitamente atendibles.

¿Pero qué ocurre con las niñas y niños con discapacidad?

Están privados del acceso a la escuela de todas y todos

5.2.1. La escuela como transformadora

El problema es cultural, es educativo y es social. Porque la discapacidad a la escuela *faltó sin aviso* y tal parece que aún son muy pocos los que se han dado por enterados. Para la gran mayoría de las personas no resulta asombroso ni llamativo que las escuelas comunes aún sean ámbitos exclusivos y que existan escuelas especiales.

Esto es lo “normal”, para personas que “no son normales”. Esto está bien visto, es lo aceptado y es incluso valorado como la mejor oportunidad para una persona de tales características. Se justifica la segregación, la exclusión y la atención especial bajo la defensa acérrima de que “es lo mejor para ellos”, “lo que necesitan”, “porque lo pasan mal”. Es el “deber ser” que la sociedad en su conjunto entiende como la forma correcta de atender dicha situación

Sin embargo, no resulta cuestionable la no concurrencia a la escuela de los demás niños y niñas, que se encuentran fuera de esta clasificación, ni se justificaría de ningún modo bajo “argumentos” como: “¿será lo mejor la escuela?”, “pasan mal”, “no les gusta”, “se aburren”. No obstante, cabe aclarar que el último resumen de INEEEd (2014), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. 2014, arrojó datos que evidencian que nuestros adolescentes se aburren en los centros educativos, y sería interesante que ese estudio también se haga en otros niveles. Pues bien, podríamos animarnos a esbozar

que tal vez se aburren todos los días muchos niños y niñas y no lo manifiesten o no lo perciban porque ya están socializados, adaptados y disciplinados.

Pues se hace necesario entonces, que de esto empecemos a pensar, a hablar, a escribir, a denunciar. Hay que informar, hay que concientizar, hay que sensibilizar, hay que proponer, hay que involucrarse, hay que investigar, hay que teorizar.

En suma hay que construir una cultura de inclusión educando por y para la diversidad, y no solo en las instituciones educativas formales, sino educar en el sentido amplio en todos los espacios y ámbitos formadores que imparten cultura.

5.2.2 La perspectiva socio económica:

Esta perspectiva de exclusión responde mayormente a casos de fracaso escolar académico de niñas y niños pertenecientes a clases sociales de contextos desfavorables, que condicionados en gran medida por ese medio o entorno, no llegan a los aprendizajes mínimos requeridos por la currícula común.

Del mismo modo, estos mismos niños y niñas abandonan, no asisten, o lo hacen con muy baja frecuencia, todo producto de ese medio que no favorece, y de las prácticas y un modelo pedagógico que no promueve la inclusión, ni la permanencia en la escuela. Estas causas sociales además de estigmatizar a estos niños/as y excluirlos, han de condicionar sus propios procesos de desarrollo personal que los conducen a atrasos cognitivos evidentes y otras dificultades en torno al aprendizaje, apoyándonos en esa importancia del medio que venimos resaltando y en un enfoque holístico de niño situado (Reyes, 1972).

Pero a estos niños, niñas y adolescentes, el Estado, el poder económico y la sociedad en su conjunto los quiere dentro de la escuela. De algún modo se toman medidas para garantizar su “*estadía*”, en cuanto a políticas educativas y sociales: Uruguay educa, Uruguay trabaja, Uruguay crece contigo, maestros comunitarios, compromiso educativo, y podríamos seguir. La cuestión es que a estos niños, niñas y adolescentes entre otras cosas, hay que tenerlos contenidos, controlados y disciplinados, como bien podríamos fundamentar desde Foucault (2002). Es que ellos representan un riesgo para la sociedad y para el poder hegemónico, representan fuerzas que hay que reprimir, que disciplinar. Hasta ahora hemos tratado de describir someramente la exclusión implícita o la pseudoinclusión.

5.3 La perspectiva desde la discapacidad

Asimismo, hemos de recordar entonces, que tenemos otros casos, los casos de exclusión explícita, la de los “débiles”, los que no representan ningún riesgo para la sociedad, ni tienen posibilidades de desarrollo suficiente como para ser un aporte a la economía y al capital.

Ahora bien, si ponemos el foco en el análisis de la discapacidad como nuestro objeto de estudio, podemos apreciar también la diversidad dentro de este colectivo, lo cual no justificaría de ningún modo a las escuelas, ni las aulas “especiales”.

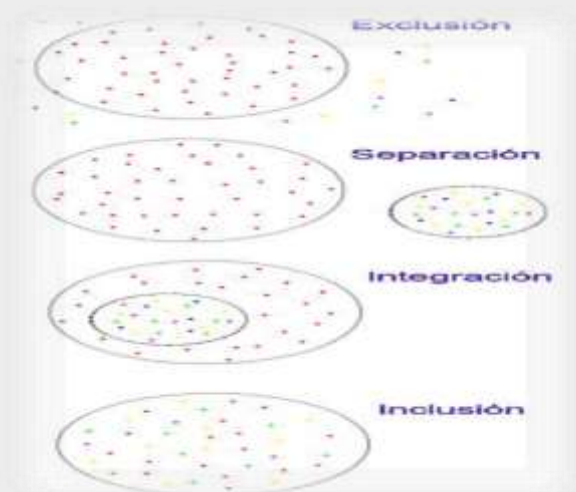
La heterogeneidad en este colectivo es tan característica como en la sociedad toda, y las necesidades igualmente diversas, como defiende Meresman (2013):

“No son los mismos desafíos los que encuentra un niño con baja visión y los que enfrenta alguien con discapacidad intelectual, física o auditiva. Son realidades distintas y niveles de complejidad diferentes a la hora de dar respuesta”

Eso son los niños y niñas con discapacidad.

Se hace entonces necesario explicar el concepto de educación inclusiva aplicado a la discapacidad, el cual ha evolucionado en concordancia con los paradigmas que desarrollamos en el capítulo de la mirada social.

Para su mejor comprensión, véase en el siguiente gráfico:



Fue así que caminamos desde el paradigma de la segregación, en el cual niños y niñas estaban absolutamente excluidos y segregados, sin ninguna posibilidad de desarrollo, hacia el paradigma de la educación especial.

Esto marcó un cambio importante que se entendió como positivo, porque favoreció la generación de recursos materiales y humanos para “atender” y “asistir” a estas

personas, traducíendose en: “docentes preparados”, programas y espacios especiales destinados para tal fin, en este caso lo que entendemos como escuela especial, con “propuestas pedagógicas terapéuticas” basadas en “tendencias psicométricas” como bien describe Parra (2010), y prosigue: “...nace en el siglo XVI, pero se desarrolla en (...) 1828 en Francia se abren (...) inspiradas en los resultados de Tirad (1775-1838) quien demostró mediante trabajos con “deficientes” la posibilidad de enseñar y educar a los débiles mentales.” (p.74)

Posteriormente surge la educación integrada, que coincide con el concepto de normalización y sigue arraigada al paradigma biológico, y el que define Bank Mikkelsen como: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”, extraído de (Parra, 2010, p.76).

En Uruguay fueron defendidas por los conceptos de educación natural e integral de la escuela nueva de Clemente Estable y Vaz Ferreira, ambos científicos de las ciencias naturales, contemporáneos de principios del siglo XX.

Pues bien, estamos en condiciones de afirmar que en nuestro país, ni siquiera este modelo ha sido generalizado.

Sin embargo hoy en la teoría, y aunque bastante lejos aún de las realidades, hemos evolucionado junto al paradigma de los derechos humanos a una concepción de educación inclusiva. Pero las realidades son antagónicas.

Volviendo a Parra (2010) adherimos expresamente a la siguiente conceptualización:

El desarrollo de la integración ha producido una evolución conceptual y se tiende a abandonar el término de integración y sustituirlo por el de “inclusión”. Esto, surge tras evaluar como deficiente y mejorable la experiencia de la integración escolar en diferentes países. Asumimos la importancia del cambio terminológico de “integración” a “inclusión”, no solo como una cuestión semántica, sino como un cambio conceptual que ofrece mayor claridad y, además, redimensiona el significado de esta política en la práctica. La educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela

que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales. (p.77)

5.3.1. “Esos niños”

¡Una realidad que golpea con fuerza queriendo entrar!

Podríamos dividir, de forma muy amplia, a las discapacidades en dos grandes grupos, las discapacidades motrices y las de índole intelectual y/o comunicacional.

Esto sin entrar en especificidades, en los entrecruzamientos entre intelectual y motriz, bien frecuentes por cierto, entre otros. Y por supuesto sin reparar en este caso, en lo medular de todo este asunto que son los niños y niñas reales, concretos, situados, contextualizados y demás, que es lo que requiere el tratamiento de dicha temática, si lo enfocáramos desde lo pedagógico.

No obstante, creemos pertinente focalizar en la discapacidad, y fundamentalmente desde la perspectiva de aquellas discapacidades de naturaleza intelectual y/o comunicacional, como Trastornos del Espectro Autista, Síndrome de Down e Hipoacusia, porque entendemos que constituyen el mayor desafío para el docente. Ya que los casos de discapacidad motriz estrictamente requieren mayormente de estructuras edilicias y recursos materiales que consideren dichas dificultades.

Sin embargo, las dificultades de índole intelectual y comunicacional imploran por recursos humanos dotados de conocimientos, estrategias y formas de trasposición didáctica indispensables para atender dichos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Atendiendo estos casos más severos de discapacidad estaremos conteniendo y contemplando dificultades de diverso origen tales como: déficit de atención, dislexia, dislalia, discalculia, atrasos cognitivos de origen contextual, dificultades intelectuales que tienen origen en parálisis cerebrales, entre otras. En suma, desde esta perspectiva, no solo estamos intentando atender a aquellos casos más excluidos y más vulnerados, sino que paradójicamente, estamos incluyendo.

Un crecimiento estadístico estrepitoso de las dificultades mencionadas y una sociedad que evoluciona en favor de la diversidad y el pensamiento divergente, hacen que esas

niñas y niños sean una realidad hoy, y que estén ahí en gran medida aún fuera de la escuela, pero cada vez con más fuerza empujando esa puerta para poder entrar.

5.4. Oportunidades de desarrollo que benefician a todos y todas

5.4.1. Ampliando miradas

A nivel educativo, cuando hablamos de inclusión desde la perspectiva de la discapacidad, en lugar de estar yendo hacia la especificidad, lo que estamos haciendo por el contrario es ampliando el espectro. Es decir, cuando hablamos de discapacidad en la educación, hablamos de adecuaciones curriculares, de diseñar propuestas, o mejorar las herramientas educativas para este colectivo, lo que estamos propiciando es la generación de recursos que contemplan de forma abarcativa las necesidades de todos y todas.

Estamos generando diseños universales, docentes mejor formados y con mayor capacidad para desarrollar estrategias para afrontar las problemáticas, contenidos y objetivos más diversos. Estamos además, brindando a las demás personas que conviven con la discapacidad, la posibilidad de aprender de las estrategias que estas personas desarrollan para balancear las dificultades a las que se enfrentan a diario, tanto las biológicas, como y más aún las sociales, que tanto hacen a esa discapacidad. En este modelo las personas con discapacidad, están permanentemente expuestas a “problemas a resolver” para los cuales terminan en las más de las veces desarrollando un “bonus track” que oficia tal cual “zona de desarrollo próximo” de ejemplo para cualquier niño que sin ser considerado dentro de este colectivo, debe enfrentarse a alguna de sus dificultades.

Es por eso que paradójicamente estamos en condiciones de decir, que al hablar exclusivamente de discapacidad en Inclusión Educativa, en lugar de excluir estamos incluyendo.

Es decir, parafraseando a Meresman (2013), cuando tomamos medidas de accesibilidad que amplían y mejoran las condiciones para el aprendizaje que tienen que ver, tanto con adecuaciones curriculares, estructuras edilicias, recursos materiales, recursos humanos y todo tipo de herramientas que propicien la inclusión, estamos beneficiando a todos y todas.

5.4.2. Cuanto antes mejor

Desde el enfoque de las neurociencias, cada vez se sustentan de manera más sólida, las teorías que respaldan la importancia de la estimulación oportuna y temprana, como promotoras del desarrollo neurocognitivo de niñas y niños en la primera infancia, en una franja etaria esencialmente permeable y susceptible de intervenir.

Estos abordajes, resultan aún más indispensables en la población infantil con discapacidad intelectual o comunicacional, constituyéndose en herramienta fundamental, y como tal la falta de esta, termina condenando las más de las veces a niñas y niños, a inhibir sus posibilidades mínimas de aprendizaje y autonomía para una vida plena.

La concepción de un sujeto “potente” (Peralta, 2006), en interacción con el medio, en donde lo biológico y lo social se entrecruzan como dos dimensiones que muchas veces no nos permiten delimitar las fronteras de forma clara, han resignificado la importancia de no colocar “techos”.

La sensibilidad ha ido evolucionando hacia la perspectiva mencionada en favor de derribar las barreras culturales que conducen al determinismo pedagógico.

El nuevo marco curricular de primera infancia lo expresa claramente:

“En definitiva, lo que resulta de aplicación para todos los niños y niñas pequeños es muy importante para aquellos que presentan necesidades asociadas a sus diferentes capacidades o dificultades de aprendizaje. Estos últimos requieren de una presencia y un acompañamiento más próximo de parte de maestros y educadores. En muchos casos resulta necesario generar acuerdos con las familias y coordinar acciones con el apoyo de otros técnicos, profesionales o maestros especializados. (...) Importantes investigaciones demuestran los efectos positivos de las intervenciones tempranas para la población infantil con necesidades especiales. El enfoque inclusivo está dispuesto por ley. Es un derecho de las niñas y niños con diferentes capacidades o dificultades, un beneficio en el aprendizaje para el resto de niños y niñas. Es un imperativo ético para la sociedad en general, las administraciones educativa, los maestros y los educadores.” (Marco curricular para la atención de niñas y niños uruguayos de 0 a 6 años, Dic. 2014)

Como ya expresamos, existen sobrados fundamentos desde lo teórico que avalan la ejecución de prácticas educativas inclusivas. Pero es bien sabido, cómo la existente dicotomía teoría - práctica, obstaculiza dicha inclusión.

6. Conclusiones: *La formación docente*

La carencia de medios y el exceso de miedos han sido y aún son los principales responsables de la exclusión.

Las permanentes demandas docentes van en la línea de reclamar, aludir y en ocasiones justificar la exclusión, desde esta visión de las carencias, en cuanto a la falta de herramientas, de conocimiento, de preparación, en síntesis de formación. Estas son las premisas que escuchamos a diario y son la base de los debates en las aulas de los centros de formación en educación y en los centros educativos.

La ausencia de asignaturas y enfoques psicopedagógicos que contengan y contemplen los conceptos de: ajustes razonables, diseños universales, adecuaciones curriculares, N.E.E., abordajes específicos, y todo tipo de herramientas que faciliten la accesibilidad, han sostenido dicha situación.

A pesar de esto, consideramos que la educación no puede seguir postergando el debate ético en torno al derecho a la educación de las personas con discapacidad, un debate que además está en el tapete. Porque el mismo habitualmente se da, pero sobre el supuesto de un *error* conceptual, que cuestiona si sí o si no, a la inclusión educativa de estas personas. Pues tanto la normativa, como los fundamentos filosóficos, científicos y humanos que de ella subyacen, develan claramente la invalidez de este supuesto.

No obstante, la realidad marca a las claras, una serie de dificultades respecto a la inclusión, - muchas de ellas asentadas sobre dicho error- que requieren sí de un debate y una reflexión constante del cuerpo docente y del rol sobre lo medular de todo este asunto, que nos llama a hacernos esa gran pregunta, que admite sin dudas una diversidad de respuestas.

La pregunta es: *¿CÓMO?* Ese es el debate. Y es una pregunta recurrente, es un punto de partida, y es también un punto de llegada, es la herramienta, es el disparador de incesantes reflexiones, de discusiones, de intercambios y de nuevos cuestionamientos, investigaciones y desafíos docentes.

En este sentido, es que entendemos la importancia de apoyar y aportar a la construcción colectiva de una cultura que siente sus bases en la Inclusión Educativa fomentando y propiciando una formación docente profesionalizada y fundada sobre principios filosóficos e ideológicos que promuevan la no discriminación y la convivencia social armoniosa de la diversidad intrínseca del ser humano.

7. Referencias bibliográficas:

- Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. Bs.As, Argentina: Nueva visión
- Beltrán, M. y otros (1985). Cinco Vías de acceso a la realidad social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, No.29.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona, España: Paidós.
- Revista Cubana Salud Pública v.30 n.4 Ciudad de La Habana (sep.-dic. 2004)
- Meresman, S. (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. Una sensibilidad sin sensiblería. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF*
- Parsons, T. De la revista *Educación y Sociedad*. N.6. 1990. Barcelona, España: Icaria
- Peralta, M. (2006). *Tendencias y desafíos de la educación infantil en el siglo XXI una mirada desde Latinoamérica*: Santiago, Chile.
- Aleman, M. (2008) *El concepto y la justificación del paternalismo*. Cuaderno de filosofía y derecho, Universidad de Alicante. España.
- Reyes, R (1972) *El derecho a educar y el derecho a la educación*: Alfa. Caracas, Venezuela.
- Parra, C (2010) Revista Isees nº 8, diciembre 2010, 73-84, Bogotá, Colombia.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar*. (1ª.edic). Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Ley contra el racismo, la xenofobia y toda otra forma de discriminación - 17. 817 (2004)
- Ley general de educación 18437 (2009)
- Ley de Protección Integral de las personas con discapacidad - 18.651 (2010)
- Marco curricular para la atención de niñas y niños uruguayos de 0 a 6 años. CCEPI. (Dic. 2014). Montevideo
- Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York, 2006.
- Declaración de Estocolmo 2004: EIDD
- UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. España, 1994.
- INEEd (2014), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. 2014
- Organización Mundial de la Salud (1948)
- Organización Mundial de la Salud, Banco Mundial (2011)