



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**Trabajo Final de Grado**

## **Inclusión educativa y salud mental**

**El papel de la educación secundaria en la inclusión a personas en  
situación de discapacidad mental**

Facundo Moreira 4.880.684-0

**Tutora:** Rossina Machiñena

**Revisora:** Andrea Viera

Diciembre 2022

## **Agradecimientos:**

En primer lugar quiero agradecerle a mi madre, que en todo momento me dio hasta lo que no tenía para que pudiera estudiar y vivir en Montevideo. Este logro es tan tuyo, como mío. También a mis hermanos, a quienes no tengo la posibilidad de ver tanto como querría, pero que siempre encuentran la forma de alegrar mis días.

A Pau, que ha sido un apoyo fundamental en todos estos años, sin el cual no hubiese conseguido ni la mitad de cosas que hoy tengo, y disfruto con ella a mi lado. Gracias por soportar todos altibajos en este camino, y por confiar en mí, cuando muchas veces ni yo mismo lo hago.

A mi abuela, quien se encargó hasta el final de que nunca me faltara nada, siendo esa segunda madre que siempre estuvo conmigo, y que será siempre mi inspiración.

Al resto de mi familia en general, quienes siempre estuvieron conteniendo y apoyándome a lo largo de este proceso.

A los gurises, esos amigos/hermanos que no veo casi nunca, pero que cada vez que lo hago, se siente como si habláramos todos los días. Gracias por compartir conmigo esta amistad tan genuina.

A mis amigos de la facultad, con quienes tuve la suerte de coincidir brevemente en este camino, pero pareciera que conozco de toda la vida. Gracias por este lindo grupo de estudio, equipo de trabajo, compañeros y amigos que hemos conformado.

Por último, a la UDELAR, y a cada profesor o técnico, que a lo largo de mi trayectoria académica, me transmitió la confianza para hoy pensarme como profesional.

A todos ustedes, infinitas gracias. Su compañía, de la forma que sea, es de las cosas más valiosas que tengo.

## **Índice:**

<b>Resumen .....</b>	<b>4</b>
<b>1- Introducción .....</b>	<b>5</b>
<b>2- Discapacidad Mental: Concepción y definición .....</b>	<b>6</b>
<b>3- Estigma: La barrera más rígida .....</b>	<b>9</b>
<b>4- Inclusión como medio para la Rehabilitación .....</b>	<b>14</b>
<b>5- Inclusión educativa: la situación uruguaya .....</b>	<b>16</b>
5.1- Dimensión Política .....	17
5.2- Dimensión Práctica .....	30
5.3- Dimensión Cultural .....	35
<b>6- Reflexiones finales .....</b>	<b>39</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>44</b>

## **Resumen**

El presente trabajo busca realizar un análisis del papel de la educación secundaria en la inclusión a personas en situación de discapacidad mental. Considerando que la mayoría de trastornos mentales graves tienen sus primeras apariciones en la adolescencia (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), es de importancia el cuestionar si nuestro sistema educativo está preparado para la inclusión de estudiantes en esta condición. Se pretende reflexionar sobre el concepto de discapacidad mental y realizar una lectura sobre las medidas que se toman, en términos de inclusión, en las instituciones educativas de nuestro país.

En base a esto se toman los planteos de Booth y Ainscow (2015) como columna vertebral de este trabajo. Dichos autores diseñan una propuesta de implementación de la inclusión educativa en las instituciones, realizando un análisis detallado de distintas medidas que son necesarias promover para la inclusión. Es así que Booth y Ainscow (2015) reflexionan sobre la educación inclusiva en base a tres grandes dimensiones: política, práctica y cultural. De esta manera, se pretende realizar un análisis de las dimensiones políticas, prácticas y culturales de nuestro país, en términos de inclusión a dicha población. Además se realiza una entrevista a Estela Brochado, psicopedagoga integrante de la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad, para conocer su punto de vista sobre la temática y entender qué rol cumplen las instituciones educativas en la inclusión de personas en situación de discapacidad mental actualmente en nuestro país.

## **Palabras clave**

Discapacidad mental - Inclusión social - Rehabilitación - Educación - Inclusión educativa - Cultura - Políticas - Prácticas - Estigma - Barreras sociales

## **1- Introducción**

Esta producción escrita es el resultado de mi itinerario de formación en la Facultad de Psicología, ya que se desprende de diversas experiencias que marcaron mi trayectoria educativa. En primer lugar se encuentra la práctica de formación integral, realizada en el año 2021 en un liceo Nocturno de la zona oeste de Montevideo. En dicha práctica realizamos intervenciones que constituyen el rol del psicólogo en una institución educativa, realizando talleres, acompañamientos a estudiantes, etc. Por otro lado, el presente año realice la práctica de graduación en un centro de rehabilitación en salud mental. En la misma, participe de espacios de estimulación cognitiva y grupos terapéuticos, con usuarios en situación de discapacidad mental. En ambas experiencias se evidenciaba lo fundamental que resultaba la inclusión social, por más de que las poblaciones fueran distintas.

En la primera, la inclusión implica formar parte de una red conformada por la institución, en la cual los estudiantes encontraban la contención y el apoyo que los impulsaba a finalizar sus estudios para mejorar. Mucho de esto también hay en el centro de rehabilitación, donde parte fundamental del trabajo allí es promover en los usuarios iniciativas vinculadas a diferentes espacios por fuera del centro, ya que muchas veces acudir al centro diurno es la única actividad que realizan en su día. De esta manera la inclusión social cobra gran relevancia, ya que le permite a una persona que sufre determinada patología psiquiátrica y que se ve retraída ante el contacto social, interactuar con el entorno que lo rodea y encontrar espacios de apoyo y contención, mejorando así su calidad de vida. En este sentido entiendo necesario reflexionar en torno a la inclusión educativa a personas en situación de discapacidad mental.

De esta manera, teniendo en cuenta el contexto en el cual nos encontramos como país, apuntando hacia una desmanicomialización total para el año 2025 según lo establecido por la Ley de Salud Mental N° 19.529, se vuelve esencial cuestionarnos si, como sociedad, somos lo suficientemente inclusivos en los diversos ámbitos en los que convivimos (laboral, salud, educación, etc) para lograr lo establecido por dicha ley. Realizar una crítica y evaluar si nuestro sistema educativo está preparado para incluir a personas que cuenten con déficits causados por patologías psiquiátricas debe ser una urgencia para el Estado uruguayo, ya que este es el responsable de garantizar el acceso a la educación, al pleno goce de derechos y autonomía de toda la población. En este sentido, una de las principales barreras que nos encontramos en el desarrollo de esta producción teórica, es la escasez de información sobre discapacidad mental en nuestro país, más aún en el ámbito de educación media. Por esta razón en distintos pasajes se tomarán aportes realizados en

educación primaria, y se reflexionará sobre cómo dichos aportes inciden en la educación secundaria.

De esta manera, algunas preguntas que orientaron la realización de este trabajo final de grado son las siguientes: ¿Está preparado el sistema educativo formal para incluir a personas en situación de discapacidad mental que decidan estudiar? ¿Qué medidas se toman, en términos de inclusión, para abordar problemáticas de discapacidad mental en la institución educativa? Cuando en la institución educativa se habla de discapacidad ¿Se incluye a la discapacidad mental en este concepto? ¿Las medidas tomadas son las apropiadas para la inclusión?

## **2- Discapacidad Mental: Concepción y definición**

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006) determina que las personas en esta situación, son todas 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 los demás” (p. 4). Es así que se entiende la discapacidad como un concepto dinámico, el cual depende de la interacción de la persona con deficiencia, con su entorno, y las barreras o facilitadores que en él se encuentren.

Es así que se entiende a la discapacidad como una situación. Una persona que tiene una deficiencia interactúa con la sociedad, y se encuentra con distintas barreras que le impiden ejercer su autonomía y dificultan su participación, generando así una situación de discapacidad. La deficiencia expresa una particularidad de un sujeto. El hecho de contar con esta deficiencia, sea del tipo que sea, no implica que esta persona está totalmente inhabilitada, sino que hay determinadas actividades que, por su deficiencia y por la poca adaptación de su entorno, generan esta situación de discapacidad.

En base a esto, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) conceptualiza la discapacidad, no como un problema de la persona, sino como una experiencia de salud que tiene lugar en un contexto, en donde el individuo interactúa constantemente (OMS, 2015, p. 11). De esta manera, la discapacidad y el funcionamiento son resultados de interacciones entre condiciones de salud (enfermedades, trastornos,

lesiones) y factores contextuales. La OMS (2001) entiende el funcionamiento de un individuo como:

una relación compleja o interacción entre la condición de salud y los Factores Contextuales (ej. factores ambientales y personales). Existe una interacción dinámica entre estos elementos: las intervenciones en un elemento tienen el potencial de modificar uno o más de los otros elementos. Estas interacciones son específicas y no siempre se dan en una relación recíproca predecible. (p. 20).

En este sentido, la deficiencia puede presentarse en las funciones corporales (por ejemplo pérdida de la memoria), como también en estructuras corporales (por ejemplo lesiones cerebrales). Las deficiencias deben ser una expresión de un estado de salud, lo cual no se traduce en que la persona esté enferma, este concepto de deficiencia busca apartarse del concepto de enfermedad, apuntando a ser mucho más amplio (OMS, 2001). Además, estas deficiencias “pueden ser temporales o permanentes; progresivas, regresivas o estáticas; intermitentes o continuas” (OMS, 2001, p. 14). De esta manera el grado de discapacidad puede fluctuar en el tiempo, pudiendo variar el mismo entre leve o grave (OMS, 2001).

Sin embargo, como ya se ha mencionado, el hecho de que un sujeto tenga una deficiencia funcional o estructural, no es suficiente para concluir que se encuentra en situación de discapacidad, ya que desde la CIF (2001) se entiende a la misma como un concepto dinámico. Para que exista discapacidad deben existir limitaciones en la actividad o restricciones en la participación, entendiendo las primeras como “dificultades que una persona puede tener en el desempeño/realización de las actividades” (OMS, 2001, p. 15), y a la segunda como “problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales” (OMS, 2001, p. 15).

Siguiendo esta línea, Skliar (1995) entiende la discapacidad como “resultante social de la deficiencia: la discapacidad es la restricción de lugares y roles sociales que un individuo o grupo de individuos sufren a causa de un déficit” (p. 2). Estas restricciones impiden que, las personas que sufran algún tipo de déficit, tengan acceso a aspectos como la cultura, la religión, la participación, etc. De esta manera es evidente que la discapacidad no implica solamente tener determinada deficiencia, sino que también tiene todo un matiz social. La persona, portadora de una deficiencia, se enfrenta en todo momento a distintas barreras que le otorgan un grado de discapacidad. En cambio, cuando la persona se encuentra con facilitadores (como por ejemplo una rampa en el cordón de la vereda para las sillas de ruedas), la situación de discapacidad es inexistente.

Si hablamos de discapacidad mental, vemos que la CIF no estipula una definición como tal, sino que especifica la definición propuesta de discapacidad, mencionando en profundidad cuáles son las principales funciones mentales que pueden verse afectadas por una deficiencia y pueden generar discapacidad. De esta manera la CIF (2001) establece una división entre funciones mentales globales, y funciones mentales específicas. Las primeras engloban a las funciones de la conciencia, la orientación, intelectuales, psicosociales globales, del temperamento y la personalidad, relacionadas con la energía y los impulsos, y finalmente del sueño. Por otro lado, dentro de las específicas encontramos funciones de la atención, de la memoria, psicomotoras, emocionales, de la percepción, del pensamiento, cognitivas, del lenguaje, relacionadas con el cálculo, relacionadas con el encadenamiento de movimientos complejos, y experiencias relacionadas con uno mismo y con el tiempo (OMS, 2001).

De Fuentes (2016) realiza un análisis profundo de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el cual vemos que, para que una enfermedad mental genere discapacidad en la persona, ésta tiene que ser grave. Es así que, la gravedad de una enfermedad mental está asociada a tres tipos de variables. La primer variable es el Diagnóstico Clínico, incluyendo en el mismo los Trastornos Esquizofrénicos, Esquizotípicos, Delirantes Persistentes, Delirantes Inducidos, Esquizoafectivos, Otros trastornos psicóticos de origen no orgánico, Trastorno Bipolar, Episodio depresivo grave con síntomas psicóticos, Trastorno Depresivo Recurrente, Trastorno Obsesivo Compulsivo, y el Trastorno Límite de la Personalidad.

Otra variable para definir la gravedad de la enfermedad mental es su duración, la cual debe ser prolongada en el tiempo. Finalmente, la tercera variable que define la gravedad de una enfermedad mental según De Fuentes (2016) es el funcionamiento psicosocial, el cual se refiere a las limitaciones que tiene la persona con una patología psiquiátrica para cumplir con las demandas de la vida diaria, tales como el autocuidado, la autonomía, relaciones interpersonales, etc. (p. 252). Mariana Lojo (2010) describe el funcionamiento psicosocial de la siguiente manera:

cuando el cerebro enferma la voluntad, todas las experiencias y vivencias personales se trastocan. Cambia la percepción que se tiene de las cosas y las personas, cambia la autopercepción de nuestro ser social y de nuestra autoestima, cambia el grado de tolerancia a la frustración y los mecanismos para expresar la ira; por lo tanto, cambia la forma en que nos adaptamos a nuestro ambiente y el tipo de formas y conductas con que nos relacionamos, como si la sensibilidad propia se volviera ajena a las otras sensibilidades y se perdieran espacios esenciales de la vida de la comunidad. (p. 21).

De esta manera vemos que la definición de discapacidad mental, no puede derivarse solamente del diagnóstico clínico, sino que debe ser entendida y abordada desde una concepción amplia, que incluye la inserción de la persona en la sociedad y la forma en la que ésta se relaciona con su entorno. Esta forma de entender la discapacidad mental introducida por la CDPCD (2006), resulta un cambio paradigmático para la discapacidad mental, ya que, en palabras de Maria Teresa Fernandez (2010), “por primera vez un instrumento jurídico no sólo reconoce, sino que distingue y diferencia de las personas que presentan otro tipo de discapacidad: física, sensorial, y en particular, intelectual” (p. 10). Previo a la CDPCD (2006), las personas en situación de discapacidad mental eran consideradas como parte de discapacidades intelectuales, lo que resulta un error de conceptos que impidió por mucho tiempo planificar políticas públicas que aborden la demanda de esta población.

A estas variables se les suma el estigma que arrastra históricamente cualquier enfermedad mental, el cual agrava mucho más los cuadros.

### **3- Estigma: La barrera más rígida**

¿Por qué hablar de estigma cuando hablamos de discapacidad mental? ¿Por qué hablar de estigma cuando hablamos de inclusión? ¿Por qué plantear al estigma como la barrera social más rígida?. Estas preguntas han resonado a diario en mi práctica de graduación en el centro de rehabilitación, ya que el estigma condiciona las actitudes referentes a las personas en situación de discapacidad mental. Tal es así, que el estigma hizo cuestionarme firmemente si una persona en situación de discapacidad mental es capaz de estudiar. Este cuestionamiento, quizás inocente pero empapado de estigma, mediante la experiencia fue transformándose en la pregunta: ¿Por qué una persona en situación de discapacidad mental no podría estudiar? Y una de las razones es, justamente, el estigma.

Podemos definirlo como un complejo fenómeno social que caracteriza a nuestra sociedad actual, el cual condiciona las relaciones que establecemos con determinados grupos de personas. En palabras de López et al. (2008) es “un conjunto de actitudes, habitualmente negativas, que un grupo social mantiene con otros grupos minoritarios en virtud de que estos presentan algún tipo de rasgo diferencial o ‘marca’ que permite identificarlos” (p. 45). En este sentido, la estigmatización es la acción de desvalorizar a un grupo de personas por determinada característica socialmente rechazada, como lo es en este caso padecer una enfermedad mental, lo que lleva a la generalización del grupo y a su

inmediata exclusión. Es una manera práctica en la que la mayoría distingue entre amigos y enemigos (p. 46). Hablando en términos de la CIF, la estigmatización resulta ser una barrera social a la cual se enfrentan las personas en situación de discapacidad, lo cual provoca que se encuentren en situaciones de este tipo, en la mayoría de los espacios que habitan.

La estigmatización elimina por completo la individualidad, la persona estigmatizada pasa a formar parte del grupo de 'personas diferentes', o si se quiere, 'especiales', con los que la sociedad no quiere compartir, lo cual genera limitaciones en la participación de este grupo y evidencia una falta a los derechos de las personas en situación de discapacidad.

Es un proceso que tiene una serie de pasos habitualmente sucesivos: 1) El primer paso es el etiquetado, donde se distingue la 'marca' diferencial en el otro. 2) Luego se prosigue a asociar esta 'marca' a características socialmente rechazadas y culturalmente desagradables. 3) Acto seguido pasa a instalarse la distancia para con ese grupo, se lo considera como diferente, 'ellos' vs 'nosotros'. 4) Luego comienzan a aparecer las repercusiones emocionales en quien estigmatiza y quien es estigmatizado. 5) En este punto inicia la pérdida de estatus y la discriminación, provocando reacciones desfavorables en la población estigmatizada. 6) Finalmente se instala una asimetría de poder. partiendo desde factores estructurales, lo cual mantiene en pie este proceso interminable. (López et al., 2008, p. 48).

En este sentido Miguez (2006) concluye que "cuando se cataloga a alguien de 'diferente' se lo está marginando, se le están quitando las posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas y las que vaya adquiriendo" (p. 127). De esta forma vemos que el estigma no solo tiene el motivo de excluir y marginar a otro 'diferente', sino que además refuerza los ideales de normalidad impuestos por la sociedad. Miguez (2006) entiende esto como una relación de opuestos complementarios, ya que se trata de una construcción recíproca y dialéctica, en la que hacer referencia a las personas 'excluidas', 'estigmatizadas', 'diferentes' implica entender que existen personas 'incluidas', 'no estigmatizadas', 'normales' (p. 128). Entonces se entiende la estigmatización como una forma de definir lo que es socialmente normal, definiendo lo que es no-normal. Esta discriminación refuerza las concepciones de normalidad impuestas, generando expectativas y presiones en todos los sujetos, apuntando a que cada uno pueda cumplir con los parámetros de normalidad para ser aceptados en la sociedad.

Es así como nos encontramos con formas de discriminación, de estigmatización, de imposición de normalidad, en todos los ámbitos de nuestra vida. Siguiendo a Domingo Díaz del Peral (2017), existen tres tipos de estigma: El estigma público, que es el relacionado a la imagen que tienen la mayoría de las personas sobre determinado grupo. Por ejemplo la imagen promovida por los medios de comunicación sobre el 'Loco', el cual generalmente es un asesino serial, que provoca miedo en el espectador y refuerza así la concepción de que

todas las personas que padecen enfermedades psiquiátricas son violentas. Luego encontramos el estigma estructural, el cual nace de las leyes y políticas de Estado. En nuestro país, hasta el año 2017, año en el cual se aprobó la ley de salud mental N° 19.529, estuvo vigente la ley N° 9.581, ley que fue aprobada en el año 1936. En ella, se formaliza la situación de los hospitales psiquiátricos, reforzando su presencia y separándolos por completo de los servicios de salud que atienden enfermedades prevalentes (Uruguay, 1936). Esta separación indica que las enfermedades mentales no eran cualquier enfermedad, que no podían ser tratadas donde se atendían otras. Es así como, por casi un siglo, los derechos humanos de las personas con enfermedades mentales en nuestro país se vieron vulnerados, con encierro, violencia, y demás prácticas que han caracterizado históricamente la atención en salud mental, de las cuales muchas siguen vigentes a día de hoy.

Finalmente, el tercer tipo de estigma, siguiendo a Díaz del Peral (2017), es el autoestigma, que es el convencimiento que tiene la persona estigmatizada, de los tópicos socialmente impuestos, y que conlleva a la asunción de los roles asignados por la sociedad. Es común que las personas con alguna enfermedad mental crean realmente que no pueden hacer determinadas cosas por el hecho de padecer una patología psiquiátrica. El autoestigma lleva a la persona a un punto en el cual es ella misma la que se excluye de determinadas actividades. Es así que el sujeto está tan convencido de que no puede hacer determinadas actividades, que ni siquiera lo intenta, y llega a un punto en que ni siquiera se enoja por estas restricciones, simplemente las acepta y convive con ellas.

El estigma lleva a la persona estigmatizada a unos niveles de exclusión y marginación absolutos, lo cual genera un peso extra en la misma, ya que no solo tiene que soportar las consecuencias derivadas de su enfermedad, sino que además tiene que vivir en una sociedad que no acepta su individualidad, que omite su participación, que siente desconfianza en su presencia, y que le convence de que no es capaz de vivir en sociedad.

En este sentido, Marcelino Lopez y colaboradores realizan una investigación sobre la lucha contra el estigma y discriminación en salud mental. En la misma identificaron tres estrategias estudiadas por la Psicología Social y la Sociología para abordar la temática, las cuales son Protesta, Contacto Social y Educación.

La primera ha tenido resultados inmediatos en varios movimientos de lucha contra la estigmatización, pero no garantiza efectos permanentes o a largo plazo. Lo positivo de este tipo de movimientos es la mejora de la autopercepción de la persona en situación de discapacidad mental y el empoderamiento de la misma para luchar por sus derechos. Por otro lado, genera sentimientos de unión y acompañamiento entre personas en situaciones similares, lo cual refuerza el vínculo comunitario (López et al., 2008, p. 63).

Otra de las estrategias identificadas por López et al. (2008) es el Contacto Social. Los autores entienden esta estrategia como “la vía más importante para cambiar actitudes y conductas, en concordancia con los conocimientos psicológicos y sociológicos que indican que las actitudes se refuerzan y cambian en la interacción social” (p. 65). Se apuesta al contacto directo entre integrantes de determinada comunidad, y personas en situación de discapacidad mental, lo cual genera dos efectos principales. En primer lugar, este contacto social produce un proceso de recategorización de las personas en situación de discapacidad mental, generando ideas y actitudes nuevas en referencia a dicho grupo social. Además refuerza la autoafirmación y el empoderamiento del sujeto en situación de discapacidad, ya que se ve capaz de enfrentarse directamente a personas que reproducen ciertos estereotipos y refuerzan el estigma, y de derribar estas creencias por medio de su propia acción.

Finalmente, los programas educativos son también efectivos a la hora de luchar contra la estigmatización. Sin embargo, es necesario ser cuidadosos a la hora de planificar programas educativos que apunten a cuestionar los estereotipos y el estigma. Siguiendo a los autores, los programas educativos con más éxito en este sentido, son los que se prolongan en el tiempo, y que además fomentan la discusión entre participantes, e incluyan la presencia de personas afectadas por el estigma. En este punto, resulta fundamental que el programa educativo no se vuelva una campaña meramente informativa, ya que es posible caer en propaganda que solamente logre convencer a los previamente convencidos (López et al., 2008, p. 64).

Otro factor importante a la hora de planificar programas educativos en esta línea, es la planificación en función de la población con la que se va a trabajar. El programa diseñado, las actividades, las dinámicas de discusión, deben ser pensadas exclusivamente para la comunidad con la que se va a trabajar. Según los autores, no resulta efectivo replicar estrategias ya realizadas anteriormente, debido a que cada población es distinta, por lo que la planificación debe ser específica para la misma. Además resulta fundamental el hecho de fomentar mensajes diferenciados para los distintos tipos de enfermedades mentales, y tipos de actitudes y creencias a modificar. (López et al., 2008, p. 65).

En este punto es necesario recalcar que las estrategias mencionadas previamente no son excluyentes entre sí, sino que lo ideal es que las tres convivan y trabajen en paralelo con un fin común. Para este trabajo, resulta fundamental hacer énfasis en el papel que tiene la educación a la hora de luchar contra la estigmatización.

¿Por qué trabajar sobre el estigma en el ámbito educativo? Primero y principal, porque las instituciones educativas son los espacios de formación por excelencia, donde los individuos definen su personalidad, adquiriendo distintas costumbres y habilidades sociales que van a definirlos como personas. La educación no es solo un espacio de transmisión de

contenidos curriculares, sino que es donde se forma a las personas en sus habilidades metacognitivas, de convivencia, su identidad y otros factores que los llevan a ser individuos autónomos y realizados en el contexto en el cual viven (Viera y Zeballos, 2014). Es así que resulta fundamental entender a la educación media como una población en la cual es imprescindible promover actitudes saludables para la población (OMS, 1986), ya que serán los que en un futuro se convertirán en promotores de dichas actitudes. Otra ventaja es que las acciones que se tomen en la educación media para luchar contra el estigma, pueden contribuir en la prevención de enfermedades mentales (Buitrago et al., 2018). Es así que resulta ser un buen espacio para que, personas que sufran dolencias mentales, puedan exteriorizarse y así iniciar procesos de mejora, como por ejemplo derivaciones a terapia, centros de rehabilitación, equipos multidisciplinarios que trabajen en la zona, etc. Además se lograría concientizar a la población continente y así brindar herramientas para abordar distintas situaciones que puedan presentarse, ya sea dentro de la institución, como fuera de la misma (OMS, 1986).

De esta manera, a la hora de pensar el papel de la educación secundaria en la inclusión de personas en situación de discapacidad mental, se entiende que la educación cumple un rol fundamental a la hora de hablar de estigma, siendo un ámbito ideal para hablar sobre estas temáticas, y derribar ciertos mitos relacionados a la discapacidad mental. Además, retomando a Lopez et al. (2008), es importante destacar que, de las tres estrategias de lucha contra el estigma que se describen, la estrategia educativa es la única en la que se trabaja exclusivamente con la persona que ejerce la estigmatización, y no tanto con la persona que lo sufre. Si bien se entiende que lo ideal es que, cada persona que sufra el estigma, logre empoderarse y luchar contra el mismo, este punto puede resultar una ventaja y también cierto cambio paradigmático en las formas de proceder.

Se entiende esto como cierta ventaja debido a que este tipo de estrategia se puede pensar prescindiendo de una persona en situación de discapacidad. Esto implica cierta flexibilidad a la hora de planificar, ya que el liceo por sí mismo, con los profesionales que tiene, puede planificar el dispositivo para trabajar en torno a la temática. Además esta forma de trabajar, poniendo el foco en la población que de alguna manera promueve el estigma, y no tanto en la persona que lo sufre, resulta un cambio paradigmático. Como sociedad, al hablar de estigma, estamos acostumbrados a agotar todos nuestros recursos en trabajar sobre los aparentes portadores del problema. Se trabaja con la población en situación de pobreza, con la población en situación de discapacidad, con la población afrodescendiente, etc. pero se trabaja muy poco con la población que ejerce, mantiene y promueve el estigma. De hecho, lo poco que se trabaja con la población estigmatizante es en una línea de propaganda. A lo largo de los años hemos visto una gran cantidad de campañas publicitarias provenientes de distintas entidades, las cuales, si bien dan visibilidad a la

problemática, no tienen grandes efectos a largo plazo. Tal y como dicen Marcelino Lopez y colaboradores, estas campañas logran convencer a los previamente convencidos, por lo que no resulta efectivo agotar los recursos en este tipo de propuestas.

De esta manera, entender a la educación como una de las estrategias primordiales a la hora de pensar este tipo de cuestiones resulta fundamental, por el momento de la vida que están atravesando los integrantes de la comunidad educativa, por lo importante que es lograr una inclusión apropiada de la persona estigmatizada, y por lo práctico, económico y efectivo que resulta implementar estrategias educativas en este sentido.

#### **4- Inclusión como medio para la Rehabilitación**

En este punto, es importante reflexionar sobre lo que implica que personas en situación de discapacidad mental, atraviesen un proceso de rehabilitación, el cual les permita relacionarse en los distintos ámbitos sociales. Es fundamental además, repensar cómo estos ámbitos deben saber ser receptivos con esta persona, beneficiando su inclusión y su participación.

Las patologías psiquiátricas son de alta complejidad, razón por la cual su abordaje implica la realización de intervenciones integrales, que no se enfoquen solo en la sintomatología, sino que trabajen sobre la adaptación del usuario del servicio de salud a la sociedad. Para esto, Taborda, Montoya, Gomez, Arteaga y Correa (2016) proponen el modelo comunitario. Dichos autores concluyen que se torna imprescindible el cambio de paradigma en la rehabilitación en salud mental. Esto se debe a que, para el modelo médico tradicional, el principal mecanismo de asistencia a la patología psiquiátrica es la hospitalización, cosa que resulta contraproducente debido a que, según los autores, “las hospitalizaciones prolongadas se convierten en acceso directo a la institucionalización, con lo que se prolonga la discapacidad” (p. 48). Por otro lado, el modelo comunitario no excluye la utilización de psicofármacos o la hospitalización breve en situaciones de sintomatología aguda, estas estrategias son parte del modelo, pero no son centrales en el tratamiento. La remisión de los síntomas no puede ser la meta final de la rehabilitación, sino que debe ser la base para mejorar la calidad de vida de la persona, entendiendo ésta como “las condiciones de vida deseadas por una persona en relación a ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos” (Verdugo y Martin, 2002, p. 70).

En este sentido Florit-Robles (2006) concluye:

las intervenciones psicosociales pretenden reducir el impacto que tienen en la vida del sujeto tanto de los síntomas negativos de la esquizofrenia como de los positivos, aumentar el conocimiento sobre el trastorno que pueda tener el propio sujeto y la familia, así como favorecer la adhesión al tratamiento farmacológico, prevenir recaídas, mejorar las habilidades sociales y la propia red social del paciente, proporcionar estrategias de afrontamiento del estrés en los enfermos y sus familiares, etc. (pp. 226-227).

De esta forma se vuelve sumamente necesario reforzar este cambio paradigmático hacia un modelo de atención comunitario. Esto implica que, como profesionales de la salud, debemos saber adaptarnos a las demandas del usuario sobre su tratamiento, y acompañar ese proceso lo mejor posible, desde una perspectiva de derechos, la cual es fundamental a la hora de trabajar con personas que constantemente ven sus derechos vulnerados.

En este sentido, pensando en términos de rehabilitación, podemos impulsar la inclusión de la persona en situación de discapacidad de dos formas principales. Una es trabajando sobre la deficiencia, entrenando habilidades que se han visto deterioradas por la enfermedad. Tomando a la CIF, vemos que las deficiencias pueden ser estructurales o funcionales, por lo que trabajar sobre la deficiencia implica entrenar funciones afectadas por la patología (como lo puede ser la atención, la memoria, etc). Por otro lado, podemos trabajar directamente sobre la discapacidad, modificando los ambientes que la persona habita. Entonces, trabajar en función de derribar el estigma en la salud mental, es trabajar sobre la discapacidad, ya que se busca lograr actitudes inclusivas en toda la población.

Es por esto que, como sistema, debemos estar preparados para acompañar el deseo de estudiar de una persona, así como también debemos brindarle una educación de calidad, en la que no solo aprenda matemáticas, inglés, etc. sino que también encuentre apoyo y se sienta capaz de finalizar sus estudios. Es así que, como profesionales, debemos trabajar para que la deficiencia no se vuelva sinónimo de discapacidad, razón por la cual es necesario propiciar un cambio hacia una sociedad más inclusiva.

Basándonos en la investigación de Ardila-Gomez et al. (2016) vemos que, desde una perspectiva de inclusión social, "la discapacidad surge de las limitaciones e inequidades que produce la sociedad al estar diseñada de un modo homogéneo, basado en una idea de 'normalidad'" (p. 267). En base a esto resulta fundamental orientar las intervenciones hacia la modificación de los ambientes, para de esta manera fomentar la participación y la igualdad de oportunidades. Pensando en el ámbito educativo, es necesario modificar la institución y las prácticas ejercidas, para que sea lo más inclusiva posible.

De esta manera vemos cómo, al pensar la rehabilitación de personas en situación de discapacidad mental desde un enfoque comunitario, la inclusión es un término fundamental.

Puntualmente la inclusión educativa es un tipo de inclusión que le permite a la persona desarrollar ciertas habilidades, tanto intelectuales como sociales, contribuyendo también en su proceso de rehabilitación. En este sentido, es oportuno cuestionarnos si nuestro sistema educativo actual se encuentra capacitado para lograr este tipo de inclusión.

## **5- Inclusión educativa: la situación uruguaya**

Tomando las reflexiones de Climent Giné, se entiende que una institución educativa inclusiva es aquella que “ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal” (Giné, 2001). Dicho autor entiende a la inclusión como un concepto amplio, que no se reduce a la adaptación de la currícula, o a cuestiones meramente organizativas, sino que es más que esto, “es una manera distinta de entender la educación, y si se quiere, la vida misma y la sociedad” (Giné, 2001). Este concepto está ligado al hecho de que todos los estudiantes sean aceptados, reconocidos en su singularidad, respetados y con espacio para participar en todas las actividades.

Miguel Angel Verdugo y colaboradores concluyen que:

La educación inclusiva supone adoptar un enfoque socioecológico que considere las interacciones entre las capacidades del alumnado y las demandas ambientales, subrayando que es el sistema educativo el que debe adaptarse y dar respuesta a todos los alumnos y no viceversa, y alinear políticas, culturas y prácticas inclusivas, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación con el foco no solo en los objetivos de aprendizaje, sino en el máximo desarrollo posible y bienestar del alumnado. (Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2020, pp. 29-30).

En este sentido, Booth y Ainscow (2015) comparten esta idea de entender la inclusión educativa como un conjunto de estrategias orientadas a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. En este punto los autores entienden que es esencial reflexionar sobre la educación inclusiva en base a tres dimensiones fundamentales: las políticas, las prácticas y las culturales.

Las primeras están relacionadas a la manera de gestionar la institución educativa y a los planes, programas, y políticas públicas, que estén orientados hacia la incorporación de una educación inclusiva. La dimensión práctica hace referencia al modo en el que estas

políticas se implementan, dentro o fuera del aula, y a cómo se enseñan los distintos contenidos curriculares y factores culturales. Finalmente las dimensiones culturales hacen referencia a los valores, creencias, y relaciones que se promueven en la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2015).

Los planteos de Booth y Ainscow configuran la columna vertebral de esta manera distinta de entender la educación y la vida que plantea Giné, por lo que es importante pensar qué relación tienen las políticas, las prácticas y la cultura uruguaya, con la educación inclusiva. Se vuelve una necesidad imperante cuestionarnos si nuestras acciones, en estas dimensiones, benefician la educación inclusiva, o generan barreras en su implementación. Es así que, en los siguientes apartados, indagaremos y reflexionaremos en torno a las dimensiones políticas, prácticas, y culturales de nuestro país.

A su vez, visto la escasa información encontrada sobre la temática en nuestro país y lo difícil que es acceder a la misma actualmente, se propone una entrevista con Estela Brochado, para poder lograr un mejor nivel de análisis en estas dimensiones. Estela es psicopedagoga, integrante de la Asociación Down del Uruguay, y de la Comisión Honoraria de la Discapacidad, en la cual se encuentra en la subcomisión de educación.

### **5.1- Dimensión Política**

Para el desarrollo de este apartado se propone un recorrido histórico por la legislación uruguaya sobre la educación inclusiva y la discapacidad mental.

Retomando la CDPCD, el artículo N° 24 de la misma, hace referencia a la educación inclusiva, estableciendo que “Los Estados Partes aseguran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.” (ONU, 2006, p.19). Es así que se pretende que las personas en situación de discapacidad no sean excluidas del sistema educativo por su condición, buscando que las mismas accedan a una educación de calidad, gratuita, en todos los niveles.

Además dicho artículo hace énfasis en la flexibilidad que debe tener el sistema educativo para promover una educación inclusiva, alegando que se deben realizar ajustes razonables, dependiendo de las necesidades individuales de la persona. Esto hace referencia, por ejemplo, al sistema de evaluación y aprobación de materias que tienen las instituciones educativas. Un ajuste razonable es regular la carga horaria del estudiante, adaptando la cantidad de materias a realizar por año, a su demanda individual.

El artículo 24 de la CDPCD, también establece que el sistema educativo debe brindar apoyos que faciliten la formación del estudiante, orientando los mismos en función

de la situación individual de la persona, apuntando a fomentar el máximo desarrollo académico y social (ONU, 2006).

En este sentido, vemos como la CDPCD entiende a la educación como un medio en el cual, la persona en situación de discapacidad logra desarrollar habilidades sociales que le permitan gozar de una participación plena en la comunidad. Este también es uno de los principales objetivos de la rehabilitación psicosocial, por lo que la educación y la rehabilitación no son excluyentes entre sí. Que una persona esté atravesando un proceso de rehabilitación no impide que pueda estudiar, sino que la rehabilitación y la educación apuntan a objetivos complementarios, con distintas estrategias. De esta manera se vuelve necesario proporcionarle a la persona una atención integral.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue ratificada por el Parlamento Nacional por Ley N° 18.418 del 4 de diciembre de 2008. En este mismo año, fue aprobada en nuestro país la Ley N° 18.437, Ley General de Educación, la cual establece, en su artículo 12, que el objetivo fundamental de toda la política educativa nacional sea que todos “los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal” (Uruguay, 2008). Gallo y Stoppani (2021) concluyen que el Estado uruguayo es el que “proveerá los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación, y el que fortalecerá la gestión de los centros educativos públicos en los aspectos pedagógicos, de personal docente y no docente, administrativos y financieros” (p. 110). Además destacan este protagonismo del Estado uruguayo en la legislación educativa, ya que el mismo, en el artículo 8, se sabe responsable del diseño de políticas educativas que aseguren 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” (Uruguay, 2008).

El Artículo 18 de la Ley General de Educación refiere a la implementación de apoyos, indicando que

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. (Uruguay, 2008).

De esta forma vemos que, en cuanto a los apoyos, la Ley General de Educación se encuentra alineada a los planteos de la CDPCD. Incluso más adelante, en el artículo 72, se puntualiza que las personas en situación de discapacidad tienen derecho a recibir apoyos. Sin embargo, llama la atención la ausencia de dicha población en este artículo 18 a la hora de transformar estereotipos. ¿A qué se debe esta ausencia? ¿Se asume la inexistencia de estereotipos sobre la discapacidad que haya que transformar? ¿Cómo se estimula la transformación de estos estereotipos en la institución educativa?

El otro artículo que hace referencia a las personas en situación de discapacidad es el Artículo 33. El mismo se encuentra enmarcado en el Capítulo IV que establece los Principios de la Educación Pública Estatal, y define las modalidades de la educación formal. El mismo señala que la educación formal contempla aquellas particularidades permanentes, temporales, personales, contextuales, etc. (Uruguay, 2008). Además establece que:

Se tendrá especial consideración a la educación del medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviendo la inclusión de estas en los ámbitos de educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios. (Uruguay, 2008).

Resulta evidente que el texto de esta ley en muchos puntos es poco claro, y que en general, plantea diversas cuestiones relacionadas a la inclusión, pero sin establecer bien cuales son las directrices en este sentido. En primer lugar, no enuncia que sucede con las instituciones de educación especial ¿Se convertirán en instituciones comunes e inclusivas? ¿Seguirán activas pero con un rol distinto, que beneficie la inclusión? ¿Servirán como lugares de apoyo a estudiantes que lo requieran? Al menos en dicha ley, las instituciones de educación especial no tienen ninguna modificación, por lo que el paradigma segregacionista que promueven, sigue vigente.

Por otro lado, en el último artículo citado (Artículo 33) se hace referencia a que se tendrá cierta consideración con las distintas modalidades educativas, adaptándolas a los requerimientos de estudiantes en situación de discapacidad, sin embargo no establece cuales son las alternativas a estas modalidades.

Otra de las interrogantes que se desprenden de la Ley General de Educación es que, si bien da por entendida la transición de una educación especial, hacia una educación inclusiva, da la sensación de que no se termina de abandonar el paradigma anterior, ni se implementa del todo un paradigma inclusivo. De cierta manera, la ley N°18.437 queda en medio de estos dos paradigmas. Esto lo vemos claramente en los momentos en los que dicha ley se refiere a las personas en situación de discapacidad, alegando que se tendrá “especial consideración” (art. 33) con sus situaciones, o que se considerará a los

estudiantes en “especial situación” (art. 8) de vulnerabilidad (Uruguay, 2008). ¿Qué es lo especial de esta situación?

En este sentido, Estela Brochado, ante la pregunta de si las instituciones especiales cumplen un rol distinto a día de hoy, concluye negativamente, alegando que las escuelas especiales siguen matriculando niños, y que “por suerte no hay liceos especiales, porque nunca se pensó que las personas con discapacidad fuesen a llegar al liceo.” (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022). Entonces vemos como, en contenido, la ley propone un cambio hacia una educación inclusiva, pero de manera implícita mantiene presente la educación especial. Este enfoque de educación especial resulta ser un enfoque segregacionista, ya que propone que el estudiante aprenda y participe en una escuela diferente a la de los demás. Miguez, Alvarez, Angulo y Sanchez (2018) realizan un análisis histórico de la educación especial en nuestro país, en el que concluyen que “El devenir de la educación especial demuestra cómo las producciones histórico-sociales en torno a la discapacidad parten del modelo medicalizador, donde mediante la utilización de términos (“débiles mentales”, “retardados”, etc.) se procuraba la homogeneización del alumnado” (p. 33). Tal y como pasa con la rehabilitación, el modelo médico hegemónico propone este tipo de prácticas segregacionistas, las cuales buscan que el ‘diferente’ realice su proceso (de rehabilitación o educativo) lejos de las personas ‘normales’. Carlos Skliar concluye que “La medicalización no es un simple discurso de la medicina, relacionado con el progreso inevitable de su ciencia. La medicalización se ha infiltrado de una forma muy sutil en otras disciplinas del conocimiento, gobernándolas, debilitándolas y descaracterizándolas” (Skliar, 2000, p. 5). De esta manera, vemos como las normas y los valores están constituidos por este discurso construido históricamente, el cual no afecta solo a las personas excluidas, sino que regula a las consideradas dentro de los parámetros de normalidad (Skliar, 2000).

Además, este no abandono de la educación especial se ve respaldado por los datos, ya que, siguiendo nuevamente a Miguez et al. (2018), “La cantidad de escuelas especiales se mantienen desde la década del ‘90 y se mantienen similares tasas de matriculación en las escuelas especiales año tras año” (p. 32). Incluso las autoras destacan un aumento en la matriculación de las instituciones privadas, debido a la falta de propuestas inclusivas en el ámbito público.

En este sentido, continuando con el recorrido histórico planteado en este apartado, resulta fundamental incluir la Ley N° 18.651 de Protección Integral de personas con Discapacidad, publicada en marzo del año 2010. Dicha ley tiene muy presente a la educación, también como medio para promover y desarrollar habilidades sociales. En su artículo 1 se establece un sistema de protección integral para personas en situación de discapacidad, donde el Estado es responsable de asegurar “su atención médica, su

educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social” (Uruguay, 2010).

Esta ley entiende, en su artículo 8, que los programas educativos deben ser tendientes a la educación en la diversidad, apuntando a la inclusión de los estudiantes (Uruguay, 2010). Además dedica un capítulo entero a hablar de Educación, más concretamente el Capítulo VII de Educación y Promoción Cultural. El artículo 39, el cual abre este capítulo, establece que:

El Ministerio de Educación y Cultura con coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales. (Uruguay, 2010).

En este sentido, se apunta a que la persona en situación de discapacidad tenga una participación absoluta y oportunidades equiparadas al resto de los estudiantes.

Finalizando el artículo 40 la ley plantea que “Se garantizara el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional” (Uruguay, 2010). Es así que, en cuanto a la forma en la que se va a considerar a los estudiantes en situación de discapacidad, esta ley complementa lo establecido en la Ley General de Educación. Una de las alternativas propuestas es la flexibilidad curricular, la cual implica que es el sistema educativo el que se adapta a la situación de la persona, y no al revés. Además, esta flexibilización, debe ser dentro de la misma institución educativa que los demás estudiantes.

Es de destacar que en la Ley N° 18.651, no se menciona en ningún momento a la educación especial, debido a que se apuesta a lograr que todas las instituciones del país sean inclusivas, teniendo como objetivo una educación en y para la diversidad. También es destacable el artículo 45, donde se establece que se sensibilizará a la comunidad en este sentido, buscando promover conductas inclusivas en la población general y prevenir las situaciones de discapacidad (Uruguay, 2010).

Entonces vemos como, en materia de educación, la ley N° 18.651 complementa muchas cuestiones que en la Ley General de Educación habían quedado abiertas. Si bien podemos pensar esto como un movimiento positivo de parte del Estado, deja en evidencia que, en la Ley N° 18.437, se plantea el camino hacia una educación inclusiva sin dejar muy claro cómo transitar ese camino, y sin abandonar el paradigma de la educación especial.

Es claro que el objetivo de la Ley de Protección Integral a Personas con Discapacidad no era derogar artículos de la, en su momento nueva, Ley General de Educación, pero deja abierta la concepción de educación especial, por más de que profundice aún más en términos de educación inclusiva. En este sentido, es de destacar la importancia que posee la educación en la Ley de Protección Integral de personas con Discapacidad, entendiendo esta como un medio en el cual la persona mejora su calidad de vida, dedicando un capítulo entero a lo fundamental que resulta que una persona en situación de discapacidad pueda educarse y reeducarse.

Otra de las cuestiones a destacar de la Ley N° 18.651 es la creación, mediante el artículo 16, de un servicio de asesoramiento que informa a personas en situación de discapacidad sobre sus derechos, orientación terapéutica, educativa, laboral, y orientación a familiares (Uruguay, 2010), el cual considero que es una buena iniciativa. Indagando más, podemos ver que este servicio de asesoramiento se reduce a la página web de la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad, en la cual se puede encontrar todo tipo de información en cuanto a oportunidades laborales, marco normativo y protocolos vigentes. Lamentablemente, en el apartado de Educación, la página no tiene contenido disponible, aunque puede encontrarse un contacto telefónico y un correo electrónico para comunicarse y realizar consultas. Este servicio de acompañamiento busca eliminar las barreras para la participación de estas personas, pero de cierta manera, termina reproduciendo las mismas, al menos, en el ámbito educativo, ya que la información no está al alcance de cualquier persona. No así la información laboral, la cual está bastante actualizada y en la que se pueden encontrar llamados laborales para personas en situación de discapacidad. Cabe mencionar también que varios de los artículos de la Ley de Protección Integral de personas con Discapacidad, no están reglamentados, lo que dificulta su implementación. En este sentido, Estela Brochado reconoce que la página está desactualizada, pero que en gran medida se debe a la ausencia de propuestas concretas de educación inclusiva en nuestro país, reconociendo que directamente “en educación media no hay propuestas específicas” (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022). Esto lo vemos también en el Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2017-2018 del INEE. En el mismo, se realiza un relevamiento de información sobre la disponibilidad de material específico en las instituciones de educación media, para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, y sobre el apoyo profesional presente en dichas instituciones. En base a esto se realizaron cuestionarios a directores de los centros educativos, de los cuales

El 69% de los directores declaró no tener materiales específicos para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en el centro educativo, el 19% declaró disponer de materiales pero que no eran suficientes, mientras que el 12%

restante dijo contar con los materiales suficientes. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2019, p. 103).

Sobre la presencia de equipos multidisciplinarios que funcionen como apoyo en los centros educativos, “el 60% de los directores de centros de educación media declara contar con equipo multidisciplinario (psicólogo, trabajador social o profesor orientador pedagógico)” (INEEd, 2019, p. 104). De esta manera vemos como, en educación media no existen propuestas específicas en torno a la inclusión educativa a personas en situación de discapacidad, y en la mayoría de instituciones, tampoco existen los materiales necesarios para la implementación de esta política educativa. Además, el 40% de las instituciones de educación media de nuestro país, no cuentan con equipo multidisciplinario, lo que dificulta aún más su implementación. El INEEEd señala que, en cuanto a la disponibilidad de un equipo multidisciplinario en una institución educativa, se observan diferencias significativas dependiendo del contexto socioeconómico y regional: “Aquellos centros educativos de contextos más desfavorables y los que se ubican en el interior del país son los que cuentan con menos personal de apoyo para atender a los estudiantes” (INEEd, 2019, p. 106).

De esta manera, el INEEEd concluye que es necesario revisar las políticas educativas en función de la discapacidad y tomar acciones en una línea más inclusiva.

Un primer paso consiste en avanzar en la sistematización de la información disponible. A la par, es necesario evaluar si efectivamente la política curricular toma en cuenta las especificidades de esta población y brinda adecuaciones y herramientas necesarias para los docentes. Se trata de un paso ineludible para poder garantizar el derecho a la educación de todos los niños y adolescentes del país. (INEEd, 2019, p. 108).

Van Rompaey y Pieri (2018) concluyen que, en nuestro país, “tanto las políticas educativas, sanitarias o laborales, se rigen según sus propios organismos y autoridades sectoriales en relación a cómo abordar la cuestión de la discapacidad y qué tipo de enfoque y oferta de prestaciones brinda a esta población” (p. 15). En este caso, la elaboración de políticas educativas y la puesta en práctica de las mismas, está a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Esto genera una multiplicidad de visiones sobre la temática en los distintos ámbitos, tales como el educativo, de salud, laboral, lo que entorpece la planificación de políticas integrales. En este sentido, se entiende que tomar acciones en función de la inclusión social es un proceso que implica “el involucramiento, acciones coordinadas, unificación de criterios de todos y cada uno de los actores sociales,

desde el ámbito gubernamental hasta los ‘encargados’ de la formación de los educandos en las escuelas” (Juárez, Comboni y Garnique, 2010, p. 43).

De esta manera, es necesario contar con políticas públicas y acciones claras en cuanto a la temática, con mayor información y recursos que sigan una línea de educación inclusiva. Es así que nos encontramos con una situación preocupante, la cual es señalada por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en agosto de 2016.

En este informe se transmite cierta preocupación ante los escasos avances en materia de discapacidad psicosocial e intelectual que ha tenido en nuestro país. También se señala la ausencia de un mecanismo de desinstitucionalización de las personas en situación de discapacidad, y de los apoyos comunitarios para lograr la inserción comunitaria (ONU, 2016). De esta manera, ante la consulta de: Al hablar de discapacidad en la educación ¿se incluye a la discapacidad mental dentro de este concepto? Estela Brochado responde:

Se está incluyendo ahora porque, uno de los tirones de oreja que nos dieron desde el Comité, fue que se estaba haciendo muy poco por la discapacidad intelectual y psicosocial. En los demás casos se estaba contemplando, la discapacidad motriz con rampas, etc. Todo eso se hace. (...) De nuevo, para [las personas] sordas y ciegas también. Pero no para [las discapacidades] intelectuales y psicosociales. Ese es el debe más grande que tenemos. (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

Además el Comité expresa su preocupación por la inexistencia de una política integral de educación inclusiva, que se imponga a la educación especial, así como también la ausencia de formación a maestros y profesores en esta temática, siendo un impedimento a la hora de apuntar a una educación inclusiva (ONU, 2016).

En tal sentido, el comité le recomienda al Estado uruguayo la elaboración de un plan de transición hacia una educación inclusiva en todos los niveles “capacitando docentes y disponiendo de los recursos necesarios, tales como el Braille y la lengua de señas y en particular que se tomen en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial” (ONU, 2016). Además, le recomienda al Estado uruguayo la elaboración de campañas de concientización, dirigidas a la sociedad en general.

Asimismo, al Comité le preocupa la escasez de datos e información sobre las personas en situación de discapacidad, por lo que recomienda ampliar las investigaciones y los datos comparables, para poder conocer en profundidad la situación de dicha población en nuestro país.

Finalmente “Le recomienda también que desarrolle e integre los derechos de las personas con discapacidad como elemento obligatorio en la formación de docentes y adoptar una política de no rechazo para la admisión de estudiantes con discapacidad” (ONU, 2016, p. 15).

En base a este señalamiento realizado por parte del Comité en 2016, en el año 2017 se crea el Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos, aprobado por el Decreto N° 72/017. Estela Brochado nos cuenta cómo fue la creación de este protocolo y como es su aplicación actual:

Este protocolo salió como una necesidad emergente, una emergencia. Se tuvo que hacer el protocolo porque, entre muchas cosas, “nos habían tirado la oreja” desde el Comité que regula toda el área de discapacidad de la ONU. Nos habían dicho ‘miren que están haciendo mal esto y esto’. Seguimos haciendo mal ‘esto y esto’. El protocolo salió con sociedad civil, por el GTI (Grupo de Trabajo de educación Inclusiva) que integra la Asociación Down del Uruguay y voy yo como representante. Nosotros armamos junto con ANEP, MEC, etc. ese protocolo. Fue lo que salió. Como a ese protocolo no le dieron bolilla ninguna, porque la realidad es que ni primaria ni secundaria, y estoy hablando de los docentes, quieren saber de nada con la inclusión. (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

En términos generales, dicho protocolo se adapta a las recomendaciones internacionales en cuanto a inclusión y discapacidad, ya que plantea el diseño y desarrollo universal de estrategias de apoyo, adecuación curricular, y prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión educativa (Uruguay, 2017).

Según el diccionario de la Real Academia Española, un protocolo es una “Secuencia detallada de un proceso de actuación científica, técnica, médica, etc.” (Real Academia Española, 2014, definición 4). Es una forma de proseguir ante determinada situación, como en este caso una situación de discapacidad. Si bien el hecho de contar con un protocolo tiene ventajas claras, no pareciera ser la forma de lograr el cambio estructural para llegar a una educación inclusiva como se plantea en el mismo y como lo recomienda el Comité. Primero y principal, porque el protocolo es una forma de proseguir ante determinada situación, pero ante la ausencia de esta situación ¿que se hace al respecto? Para lograr un cambio estructural hacia la educación inclusiva ¿es efectivo actuar solo sobre las situaciones de discapacidad que se presentan en una institución? o ¿corresponde trabajar en todo momento en pos de una educación inclusiva? independientemente de si hay o no estudiantes en situación de discapacidad. Estas son algunas de las interrogantes se desprenden de este protocolo, y se suman a lo que comenta Estela Brochado en la

entrevista, al concluir que este protocolo genera diferencias y tensiones en las instituciones educativas, provocando una gran dificultad en su aplicación.

En este punto es pertinente destacar que este protocolo, en su Capítulo III, propone la realización de “acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que integran directa e indirectamente los centros educativos” (Uruguay, 2017) y más adelante, en el artículo 8 de este mismo capítulo, se vuelve a insistir en la promoción de campañas de sensibilización “a fin de prevenir situaciones de discriminación y el desarrollo de estereotipos negativos y favorecer procesos de inclusión efectiva” (Uruguay, 2017). Sin embargo, da la impresión que no es suficiente para lograr un cambio estructural hacia una educación inclusiva.

Por otro lado, uno de los grandes avances que realiza este protocolo se encuentra en el artículo 5.3, el cual establece que:

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

Este artículo enuncia lo que, hasta el momento, venía siendo una de las grandes interrogantes que venía dejando la legislación uruguaya en materia de educación. Como se ha visto en este trabajo, hasta este punto ningún documento normativo había dejado en claro que la educación inclusiva debe sustituir a la educación especial, sino que ésta última seguía vigente en la legislación. De esta manera, este artículo del protocolo, enuncia una de las claves para lograr una inclusión educativa, que es la sustitución. La sustitución de una educación aparte para personas en situación de discapacidad, por una educación universal que incluya a esta población en un aula común con otros estudiantes. La sustitución de la homogeneización del alumnado, por la educación en la diversidad y la readaptación de las prácticas. La sustitución de propuestas especiales para personas en situación de discapacidad, por apoyos necesarios para lograr el aprendizaje. La sustitución de segregación, por inclusión.

Como se dijo previamente, este protocolo por sí solo no va a lograr el cambio estructural necesario para implementar una educación inclusiva, pero si marca la pauta de que la educación especial debe ser dejada atrás para lograr este cambio estructural. Otra de las grandes orientaciones que dio este protocolo fue en materia de accesibilidad, detallando específicamente cómo deben ser las instituciones accesibles para todas y todos,

así como también los cambios que son necesarios realizar en las mismas. Se desarrolla como debe ser la accesibilidad física, comunicacional, cognitiva, de materiales y textos, y el diseño de documentos y herramientas accesibles. Finalmente este documento detalla cómo deben ser los apoyos que se deben realizar dependiendo cada caso (Uruguay, 2017).

En términos generales, el Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos termina de definir varias incógnitas que, hasta el momento, quedaban sin resolver en la legislación uruguaya en materia de educación para personas en situación de discapacidad. Dicho protocolo es una clara respuesta a los señalamientos realizados por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU en 2016, cumpliendo con la gran mayoría de recomendaciones realizadas. Sin embargo, es necesario evaluar cómo es su aplicación práctica, la cual, siguiendo a Estela Brochado (2022), es difícil de implementar en las instituciones.

Es así que, a día de hoy, en el marco jurídico uruguayo conviven dos, o si se quiere, hasta tres paradigmas distintos (educación especial, integración e inclusión) en cuanto a la forma en que se entiende la educación y la discapacidad. En base a esto Miguez et al. (2018) concluyen que nos encontramos en un periodo de transición, el cual se irá definiendo en el correr de los años: “‘Segregación’, ‘integración’, ‘inclusión’ no se trató de un cambio únicamente semántico, sino que implicó una transformación teórica y conceptual sobre el modelo educativo de las PsD” (p. 33).

Es así que se vuelve fundamental incluir en este apartado, planes y políticas elaboradas por ANEP ya que, como se dijo anteriormente, el Estado uruguayo delega a organismos sectoriales la tarea de planificación y promoción de políticas, en este caso, educativas. En este sentido, en agosto del año 2020 fue publicado el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP. En este documento, establece cuáles serán los lineamientos estratégicos para la política educativa.

En los mismos, vemos como la Administración Nacional de Educación Pública, no pretende, a priori, realizar grandes modificaciones en función de una educación inclusiva. Esto lo vemos claramente en el segundo lineamiento, donde se establece que se buscará “Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social” (ANEP, 2020, p. 129). Este lineamiento denota una política más abocada a la integración, que a la inclusión. Como hemos visto, la inclusión implica el reconocimiento de la diversidad, el foco está puesto en la amplia diversidad del estudiantado, en las barreras de aprendizaje existentes, y en la readaptación de las prácticas con el fin de que todos puedan acceder al aprendizaje. En cambio la integración “es un movimiento que surge desde la educación especial con la intención de transformarla y que deje de ser un sistema paralelo, para que las personas con discapacidad puedan participar en espacios educativos comunes” (Donya,

2015, p. 17). De esta manera “la inclusión, puede ser confundida con la integración cuando es vista como la incorporación o ‘colocación’ de personas con necesidades educativas especiales (discapacitados) en los centros educativos comunes” (Donya, 2015, p. 18).

En este sentido, ANEP plantea que la inclusión educativa a niños en situación de discapacidad, podrán ser a través de las escuelas especiales, las cuales cumplirán la función de “Lugar de escolarización de niños cuya situación funcional requiera apoyos especializados permanentes”, o la de “Centro de recursos para educación común regular u ordinaria” (ANEP, 2020, p. 130).

En cuanto a Educación Media Básica, ANEP (2020) propone las siguientes medidas para facilitar el acceso a los estudiantes en situación de discapacidad: “Diseño de sistema de apoyo a las trayectorias y acompañamiento de las mismas, coordinando acciones entre los diferentes subsistemas y familias de los estudiantes”. También propone un “Fortalecimiento del interciclo primaria-educación media básica de los egresados de educación especial”. Y finalmente una “Generación de propuestas curriculares combinadas entre educación primaria y educación media” (p. 131).

ANEP (2020) reconoce que, en las instituciones educativas, no se lleva a cabo una educación inclusiva. De hecho, toma las recomendaciones realizadas por el Comité en el año 2016, para el diseño de este plan estratégico (p. 231). Sin embargo, vemos como propone medidas integradoras, planteando las mismas como inclusivas. Como menciona Donya (2015) los términos integración e inclusión, muchas veces son confusos, lo que genera dificultades a la hora de implementar las prácticas. En este sentido, la autora realiza la siguiente diferenciación que vemos en la Tabla 1:

Tabla 1

*Diferencias entre integración e inclusión*

Integración	Inclusión
Paradigma centrado en la enseñanza, basado en una ideología igualitaria	Paradigma centrado en el aprendizaje, basado en una ideología pluralista
Perspectiva médico rehabilitadora individualizada	Perspectiva social
Ciertos alumnos tienen anomalías, déficits, o diferencias respecto al resto que se considera “normal”	La diversidad supone que cada estudiante tiene intereses, motivaciones y experiencias únicas
El problema es el niño, niña o adolescente	El problema es el sistema educativo y sus centros educativos
Adaptación de la enseñanza en función de las necesidades especiales de algunos alumnos	Transformación de la institución educativa para que todos aprendan
Educación basada en la Homogeneidad	Educación basada en la Heterogeneidad

Se reconoce la escuela especial y la escuela común	Hay una escuela única para todos
Algunos alumnos tienen necesidades educativas especiales que requieren ciertos márgenes de tolerancia	Existen barreras en el entorno que impiden o dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos
Se realizan adaptaciones curriculares individualizadas, en el marco de un único currículo	Se realizan adecuaciones curriculares en el marco de un currículo flexible

*Nota: Reproducido de (Donya, 2015, p. 19)*

Entonces vemos que, la amplia mayoría de medidas establecidas por este plan, en torno a los estudiantes en situación de discapacidad, están orientadas en una línea integracionista, y son planteadas como inclusivas. También notamos la ausencia de propuestas en torno a la reinserción de esta población al sistema educativo. Como hemos visto, es altamente probable que la irrupción de una patología psiquiátrica, implique para el sujeto el abandono del sistema educativo, por lo que es necesario pensar propuestas que sean capaces de incluir a la persona que busca reeducarse.

Por otro lado vemos que, en algunos puntos, se ven intenciones inclusivas a futuro. Por ejemplo, se establece como objetivo estratégico que, tanto el Consejo de Educación Secundaria, como el Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU), elaboren guías de implementación de un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (p. 167), cumpliendo así con lo establecido por la ONU (2006). En referencia a esto Brochado concluye:

Hay todo un movimiento que se supone que hay que hacer del diseño universal de aprendizaje, que es el adecuar todas las propuestas a la forma de ser, a la forma de entender el mundo de cada persona, pero en eso los profesores no están muy de acuerdo. La mayoría de los docentes te van a decir que no están preparados, y yo siempre digo lo mismo: Si realmente quieres, se puede. (...) Yo he visto docentes hacer maravillas con un escarbadientes. (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

En este sentido, Brochado (2022) es crítica con el colectivo docente, ya que entiende que, más allá de la poca preparación existente en la temática, la cual reconoce, existe también cierto desacuerdo en este tipo de planificaciones en torno a la educación inclusiva, lo cual dificulta aún más la implementación.

Donya (2015), por otro lado, entiende que, si bien los docentes reconocen la existencia de ciertos discursos que se reproducen en una línea de inclusión como política de derechos, “los discursos que están más arraigados son los de la integración. Esta realidad da cuenta que asistimos a una etapa de transición desde el paradigma de la integración a la inclusión de la discapacidad en las aulas” (p. 109).

En este sentido, luego de realizar este trayecto histórico por los principales documentos normativos de nuestro país, Miguez et al (2018) concluyen:

Según su marco normativo, Uruguay presenta un sistema educativo inclusivo, el cual implicaría la adaptación del mismo a las condiciones que cada niño/a que por su sola de tal tiene (más allá de su situación (o no) de discapacidad). Ya no es el sujeto concreto el que debe adaptarse a lo que hay disponible, sino que se garantiza el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos/as. Sin embargo, según lo que se ha venido planteando ¿Realmente se estaría ante un sistema inclusivo de educación? ¿No sigue en vigencia en cuanto a hechos concretos un sistema segregado en varias de sus aristas? (Miguez, 2018, p. 32).

De esta forma, las autoras nos muestran que es necesario “(re)pensar la educación inclusiva como una política de estado que confiera la importancia que ello supone, con los recursos humanos, materiales e intelectuales pertinentes para desarrollar proyectos educativos emancipatorios” (Miguez et al, 2018, p. 34). Así también lo entiende el INEEed reconociendo la existencia de este marco normativo con intenciones inclusivas, pero argumentando la inexistencia de información para la evaluación del cumplimiento de las medidas inclusivas: “Aunque el MEC posee un protocolo para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, este no establece plazos ni responsables para su aplicación, ni metas e indicadores para monitorear su implementación” (INEEd, 2021, p. 84).

En esta línea, ante la pregunta de ¿qué medidas se toman a día de hoy para lograr una inclusión educativa? Estela Brochado responde “lo que se toma es la buena voluntad de quien está del otro lado. Que tan buena voluntad tenga el docente, qué tan receptivo sea el centro, que tan buena receptividad tengan sus compañeros y compañeras”. (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

## **5.2- Dimensión Práctica**

En cuanto a las dimensiones prácticas, Booth y Ainscow (2015) indican que “Ser claro acerca de la relación entre valores y acciones es el paso más práctico que se puede tomar en la educación. Los valores nos guían para saber lo que debemos hacer, y para comprender las acciones de otros.” (p. 25). Los autores entienden que los son los que orientan a las personas a la hora de actuar, tomar decisiones y realizar acciones que

afectan a otros. De esta manera, se vuelve imprescindible promover valores que apunten hacia una educación inclusiva, para así lograr comprender e implementar esta forma distinta de entender la educación y la vida, de la que habla Giné (2001). En este sentido, como vimos en el apartado anterior, los valores promovidos por las leyes uruguayas en muchos puntos resultan poco claros, y en otros no son acompañados con las acciones correspondientes. Poco claros en cuanto a la situación de la educación especial, debido a que el único documento legislativo que establece que la misma debe ser sustituida, es el Protocolo del 2017. Sin embargo, este protocolo no tiene la autoridad necesaria para lograr la efectiva sustitución. Por otro lado, la legislación uruguaya tiene cierto marco de valores que promueven la educación inclusiva, ya que se plantean distintas directrices en pos de la inclusión. Pero, como dice Estela Brochado (2022) en la entrevista, todo queda en manos de las personas que hacen a la institución, reduciéndose así a que la persona, cuente con la suerte de encontrarse con docentes, estudiantes y personal del liceo, que acepten y promuevan la inclusión.

De esta manera, lo que queda claro es que Uruguay, no es claro en esta relación entre valores y acciones, ya que la distancia que separa estos aspectos, en la mayoría de los casos, es muy grande. Entonces ¿cómo lograr que los valores de las personas que hacen a la institución educativa apunten hacia una educación inclusiva? ¿cómo hacer para que las acciones a tomar, vayan en consonancia con los valores inclusivos establecidos por la ley? ¿los valores planteados no son compartidos por las personas encargadas de llevar a cabo la educación inclusiva? ¿por qué? ¿Es necesario cambiar los valores de las personas para mejorar las acciones?

Brochado reconoce que, si bien existe una parte de la legislación que apunta a la inclusión, el principal reclamo que plantean los docentes, es la falta de capacitación en la temática de la discapacidad. Esto fue señalado también por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2016, donde se le recomendaba al Estado uruguayo “que desarrolle e integre los derechos de las personas con discapacidad como elemento obligatorio en la formación de docentes y adoptar una política de no rechazo para la admisión de estudiantes con discapacidad” (ONU, 2016). En base a la entrevista con Estela Brochado, vemos que este cambio en la currícula de la formación docente se está discutiendo actualmente, aunque reconoce que está siendo una negociación bastante dura, ya que “los colectivos no quieren esto. No lo quieren. Educación Especial es ‘superpoderosa’. Mira que está ahí desde los años 40-50, y es ‘superpoderosa’. No quiere volverse lo que se supone que tiene que volverse, un centro de referencia” (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

En este sentido, una de las preguntas reinantes en el intercambio con Estela Brochado fue ¿Que hace falta para llegar a una educación inclusiva? ¿Cómo podemos

mejorar las prácticas? A lo largo de la entrevista, Estela fue dejando varias claves para lograr una educación inclusiva.

En primer lugar, la entrevistada entiende como fundamental implementar un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): “Lo que el Diseño Universal de Aprendizaje hace es que el mismo contenido se de en distintos formatos para llegar a todas las personas” (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022). Siguiendo a Pastor, Sánchez y Zubillaga (2014), este concepto no es original de la educación, sino que sus primeras implementaciones fueron en el campo de la arquitectura. El Diseño Universal (DU) en arquitectura busca lograr estructuras inclusivas para que personas en situación de discapacidad puedan transitar por las mismas libremente (Pastor et al., 2014). De esta manera es que comenzaron a implementarse los recursos que hoy conocemos como rampas en las veredas, ascensores más espacioso, etc. Pastor et al. (2014) concluyen que:

El movimiento del DU no solo contribuyó a que se mejoraran las condiciones de acceso y uso de los edificios y entornos para las personas con discapacidades, ya que la aplicación de sus principios reveló un importante hallazgo: los diseños destinados original y específicamente para que los usaran personas con algún tipo de discapacidad, no solo eran utilizados por estas, sino también por otras muchas que también se beneficiaban de las prestaciones de tales diseños. (p. 6).

De esta manera, el DUA es un enfoque que busca aplicar los principios del DU en el ámbito educativo, permitiendo que todas las personas puedan aprender nuevos conocimientos y habilidades, motivando la implicación del estudiante, y reforzando su relación con el aprendizaje.

Para los autores, el DUA realiza dos aportaciones fundamentales a la inclusión educativa. En primer lugar plantean que este concepto logra romper con la dicotomía existente entre personas con discapacidad y sin discapacidad:

La diversidad es un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender mejor. (Pastor et al., 2014, p. 11).

En segundo lugar los autores concluyen que el DUA pone el foco en los materiales y en los medios, en lugar de la persona en situación de discapacidad, alegando que “El

currículo será discapacitante en la medida en que no permita que todo el alumnado pueda acceder a él” (Pastor et al., 2014, p. 11).

De esta manera, la incorporación de esta estrategia se vuelve fundamental a la hora de pensar en una educación inclusiva. Así también lo concluye Estela Brochado, agregando que es importante no minimizar el saber por el hecho de expresarlo distinto:

Planifico este contenido pensando en los que son absolutamente visuales y lo van a sacar por una secuencia, no sé, un cómic. ¡Vamos a usar la creatividad!. Hay otra gente que necesita leer el texto, bueno el texto también, pero no minimices el saber por estar en un comic, o estar en un libro de esos que tienen potencia intelectual. (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

En este sentido, la entrevistada plantea que, para la incorporación del DUA a nuestras prácticas, es imprescindible conocer al estudiante. Conocer la forma en la que mejor aprende, conocer su actitud en clase y con sus compañeros, conocer su situación personal y familiar, para de esta forma poder prever ciertas conductas, tanto en el aula, como fuera de la misma. En el marco de este trabajo, el hecho de conocer al estudiante toma aún más relevancia, ya que a la hora de trabajar con personas que padecen algún trastorno mental grave, es fundamental conocer y entender ciertas actitudes que pueda tener este estudiante, las cuales son propias de la patología.

Con esto último, se hace referencia a la sintomatología propia de la enfermedad, la cual varía dependiendo de la patología y la persona. Esta sintomatología, como vimos previamente, altera el funcionamiento del sujeto (OMS, 2001). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, el hecho de padecer una enfermedad mental, no implica que la persona haya perdido todas sus capacidades y habilidades. De hecho, uno de los pilares fundamentales de la rehabilitación psicosocial, es justamente reforzar las habilidades conservadas y utilizarlas como punto de partida para la mejora. En palabras de Florit-Robles “la rehabilitación psicosocial debe apoyarse como eje prioritario en aquellas habilidades conservadas por los sujetos y potencialidades que de modo natural ofrece su medio” (Florit-Robles, 2006, p. 227).

De esta manera, conocer al estudiante se vuelve fundamental para la educación del mismo, indagar en cuáles son las habilidades que dicho estudiante conserva, cuales son las funciones más afectadas por la patología, como es la forma en la que mejor aprende y se relaciona, debe ser la piedra angular de nuestras prácticas en la educación. Es así que, en palabras de Miguez et al (2018), “Es sustancial superar la homogeneidad como respuesta a la diversidad y complejidad que implica cada sujeto para continuar deconstruyendo la brecha vigente entre discursos y hechos” (p. 34).

En relación a esto, Estela Brochado concluye que este conocimiento debe ir acompañado de sensibilización. Siempre es necesario sensibilizar sobre lo que sufre el estudiante, sobre lo importante que es poder apoyarlo en el transcurso de su trayectoria educativa, en todo lo que implica para él poder finalizar sus estudios. Esta sensibilización no solo refiere a docentes, sino también a los pares, y a toda la institución educativa. En este aspecto, la entrevistada reconoce que “estamos lejísimo, a años luz. Nosotros y todo el mundo” (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022). Plantea que a día de hoy, con mucha suerte, la persona en situación de discapacidad ingresa al liceo a estudiar y se trabaja con ella. Pero el hecho de trabajar en la sensibilización de la población receptora es propio de “un mundo ideal”, por más de que en el marco normativo de nuestro país se establezca que la institución educativa debe realizar acciones de sensibilización a la comunidad (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

Otra de las claves prácticas en materia de inclusión educativa que plantea la entrevistada, es que la institución educativa debe ser capaz de contener a la familia del estudiante en situación de discapacidad. Brochado plantea que el impacto que genera en la familia el hecho de que un hijo, que hasta el periodo de la adolescencia tenía una vida “normal”, pase a encontrarse en una situación de discapacidad mental, es un impacto muy grande. Además agrega que “El sistema no tiene forma, en este momento, de contener al niño o al adolescente, ni a su familia. Ni a uno, ni a otro.” (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022). De esta manera se vuelve necesario apoyar a esta familia, debido a que este impacto genera mucha culpa en la misma:

Lo primero que piensa alguien es ‘¿qué hice yo?’. Aunque después te digan que es la esquizofrenia y tú no hiciste nada. Pero hay culpa. Entonces como hay culpa hay que contener. Hay que contener a la familia, hay que contener al medio, hay que contener a la familia ampliada, no solo a papá, y a mamá, a los hermanos. Hay que cuidar mucho a los hermanos, tampoco se piensa en eso. Esos mismos hermanos que van al mismo centro educativo y que los señalan con el dedo ‘mira el hermano del loquito que va a tercero’. Porque eso pasa. Entonces tenemos una persona con discapacidad, y después tenemos a toda una familia que adquiere una discapacidad, si se quiere, por este nene”. (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

Es así como apoyar y acompañar a las familias en este proceso se torna fundamental, apuntando a que las mismas sean partícipes del sistema educativo y sientan el apoyo de la institución. Florit-Robles (2006) entiende que es imprescindible que, como

profesionales, seamos capaces de transmitir una actitud de esperanza, tanto al sujeto como a la familia, para poder lograr esta participación activa en el proceso (p. 227).

Finalmente, Estela Brochado (2022) concluye que, a día de hoy, el sistema educativo plantea cierta flexibilidad curricular en algunos planes, que facilitan la trayectoria educativa de los estudiantes en situación de discapacidad mental. El problema que plantea la entrevistada es que estos planes no son informados, ni a los estudiantes, ni a las familias.

Centrándonos en el encuadre del presente trabajo, se contemplan programas de reinserción educativa, orientados a personas que se desvincularon del sistema educativo en algún momento de su trayectoria. En este sentido, existen actualmente varios planes que implementan la flexibilidad curricular para la reinserción educativa, los cuales son: planes 1996, 2009, 2012 y 2013 para Educación Media Básica, y los planes 1994 y 1996 para Educación Media Superior. Los mismos, en su mayoría, están presentes en turnos nocturnos de los liceos. Dichos planes le permiten al estudiante avanzar curricularmente de una forma que se adapte a sus requerimientos, ya que es posible inscribirse a cierta cantidad de materias por periodo, dependiendo el plan, y avanzar curricularmente al ritmo que el estudiante pueda. De esta manera, es necesario que la información esté disponible y al alcance de cualquier persona que desee estudiar, para así aprovechar estos recursos que se otorgan en la educación secundaria.

En este sentido vemos que, en términos prácticos, la implementación de una educación inclusiva implica varios cambios. Cambios que llevan al cuestionamiento de las prácticas actuales, las cuales han sido reproducidas por décadas en las instituciones (Echeita et al., 2004). Así también lo concluyen Booth y Ainscow (2015), agregando que “El desarrollo de la inclusión puede suponer a las personas un doloroso y desafiante proceso asociado a la tarea de reconocer y de afrontar sus propias prácticas discriminatorias, sus actitudes y las culturas institucionales en las que se desenvuelve” (p. 47). En este sentido, el cambio hacia una inclusión educativa, en términos prácticos, es un proceso difícil de llevar a cabo, ya que implica la resignación de prácticas y discursos históricamente contruidos, arraigados en nuestra sociedad, y en lo más profundo de nuestra cultura.

### **5.3- Dimensión Cultural**

La cultura es aquello que refleja las relaciones, concepciones, creencias y valores que se encuentran dentro de una comunidad educativa. De esta manera, es necesaria la creación de culturas inclusivas en las cuales todo el mundo sea bienvenido, todos cooperen

y participen, y en donde se vincule lo que ocurre dentro de la institución educativa, con la vida del estudiante fuera de la misma (Booth y Ainscow, 2015).

En base a esto, Plancarte (2017) realiza una reflexión sobre la incidencia de la cultura en la inclusión educativa, entendiendo ésta como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de esta forma de entender la educación. Es así que, siguiendo a la autora, podemos entender que una cultura inclusiva:

Refiere al conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes. (p. 219).

De esta manera, la cultura guía tanto las políticas, como las prácticas en torno a la inclusión educativa. Es por esto que, siguiendo a Plancarte (2017), la cultura es “uno de los principales y más urgentes aspectos en los que se debe incidir, ya que si no existe un cambio en las actitudes, puede ser en vano cualquier otro cambio en las políticas o en las prácticas” (p. 219).

Entonces, si bien el marco normativo uruguayo, en muchos aspectos, está orientado hacia la educación inclusiva, es necesaria la creación de culturas inclusivas, que permitan desplegar el tipo de prácticas en las instituciones. Como indica Plancarte (2017), coincidiendo con Booth y Ainscow (2015), de no existir este cambio hacia una cultura inclusiva, cualquier cambio en torno a políticas o a las prácticas, será ilusorio. Plancarte (2017) concluye que “la cultura puede ser capaz de promover e incorporar valores y objetivos que se encuentren en las políticas educativas internacionales, además de generar herramientas para alcanzarlos e inculcarlos” (p. 220).

Echeita et al. (2004) plantea como fundamental, para la promoción de una cultura inclusiva, la existencia de sólidas redes de apoyo y ayuda mutua. Estas redes deben estar orientadas hacia un modelo de comunidad de aprendizaje, en la que todos los integrantes de la comunidad participen en función de objetivos claros. También es imprescindible que los docentes utilicen estrategias de colaboración y ayuda mutua, fortaleciendo así la comunidad y la red. Además es necesario que entre docentes se promueva una cultura de cooperación. Los autores ejemplifican que es fundamental romper con la estructura pre establecida de “un profesor para un grupo”, e implementar que dos o más docentes estén a cargo de un grupo, ya que esto permite tener distintas vías de comunicación con los estudiantes, y promueve estas actitudes de cooperación entre los docentes, lo que enriquece y fortalece la red. Finalmente es fundamental la cooperación entre las distintas comunidades de aprendizaje (p. 52).

En este sentido, la conformación de esta red se vuelve imprescindible a la hora de pensar en una educación inclusiva, debido a que es ésta red la que contiene y en la que se desarrollan las prácticas en una institución educativa. Contar con una red de estas características facilitará el cambio y la implementación de una educación inclusiva.

En base a estos razonamientos, podemos concluir que a día de hoy no contamos con una cultura inclusiva en nuestro país, ni dentro de una institución educativa, ni fuera de la misma, por diversos motivos. Al pensar puntualmente en la discapacidad mental, es necesario evaluar cuestiones relacionadas a procesos de estigmatización, que llevan a la marginación de estas personas y que van en contra de la cultura inclusiva, como vimos previamente en este trabajo. En este sentido, Estela Brochado (2022) señala que una de las principales barreras a la que se enfrentan las personas en situación de discapacidad en el ámbito educativo, es el no ingreso, o la no aceptación en la institución. Tal es así que, en el año 2021 el Instituto Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH), en conjunto con sociedad civil y con el Grupo de Trabajo de Educación Inclusiva, publicó el Protocolo Guía para las Situaciones de Discriminación y Rechazo por Motivos de Discapacidad en el Ámbito de la Educación. Este protocolo busca brindar recursos a las personas que se encuentren en dicha situación, y así evitar su reproducción. Sobre esto, Estela Brochado concluye que este protocolo busca transmitir y promover una cultura de no exclusión:

No me pueden decir que no. No me pueden decir que tengo que ir a una escuela especial, no me pueden decir que tengo que ir 2 días a una escuela común y 3 a la especial, no me pueden decir que no me pueden tener, eso es básico. No me pueden decir que yo no puedo entrar, no me pueden decir que tengo que pasar solo dos horas, no me pueden decir que si no vengo con acompañante no entro. Todas las cosas que si se dicen. (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022).

Este protocolo del 2021 establece procedimientos de denuncias e investigación para luchar contra la discriminación en el ámbito educativo (INDDHH, 2021). Como vimos anteriormente en el presente trabajo, la educación cumple un rol fundamental en los cambios culturales en torno a la exclusión y la estigmatización, razón por la cual es fundamental promover espacios de discusión e información dentro del ámbito educativo, que permitan evidenciar estas barreras de exclusión a las cuales se enfrentan las personas en situación de discapacidad.

Siguiendo nuevamente a Plancarte (2017) vemos que la cultura tiene alta incidencia en la forma de administrar y dirigir la institución educativa, ya que dependiendo de los

intereses que se tengan “será la forma en que se dirija la institución y se asignen recursos a la misma, y por supuesto, determina la no discriminación de personas, así como la aceptación de la diferencia tanto del personal como de los estudiantes” (p. 220). La discriminación institucional tiene diversos efectos, algunos inmediatos, como lo son las barreras que impiden el ingreso de los estudiantes a la institución, que dificultan su participación, o la forma en que las personas son percibidas. También tiene efectos a largo plazo, ya que la discriminación constante en diversos centros educativos puede generar una historia educativa empobrecida, lo cual produce malos rendimientos y calificaciones, pudiendo dificultar el progreso personal de cada estudiante a la hora de, por ejemplo, buscar trabajo (Booth y Ainscow, 2015).

De esta manera, para la efectiva aplicación de políticas y prácticas inclusivas en las instituciones educativas, es de imperiosa necesidad modificar la cultura actual. Culturalmente tendemos a ubicar el problema de la discapacidad en la persona con déficit, atribuyéndole a la misma también la causa principal de sus dificultades, generando así sentimientos de culpa tanto en la persona, como en su familia. Esta visión “nos desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales” (Booth y Ainscow, 2015, p. 44).

Entonces ¿cómo modificar la cultura? ¿Cómo debe ser esta cultura inclusiva? Plancarte (2017) concluye que

la filosofía de la inclusión representa una nueva lógica cultural desde la perspectiva de los derechos de las personas, por lo que implica a toda la sociedad y no puede quedar circunscrita exclusivamente al ámbito escolar, sino que debe alcanzar el socio-laboral y todos aquellos en los que las personas se desenvuelven habitualmente. (p. 218)

De esta manera, este cambio cultural no debe limitarse solo a la institución educativa, sino que es necesario promover, en toda la sociedad, valores relacionados “la equidad, la participación, el respeto a la diversidad, la honradez, la cooperación, la solidaridad, el bienestar y la sostenibilidad” (Vega, Lopez y Garin, 2013, p. 332). Así también lo concluyen Booth y Ainscow (2015) alegando que “cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora” (p. 17).

## **6- Reflexiones finales**

Luego de realizado este recorrido por las distintas dimensiones políticas, prácticas y culturales de nuestro país, en base a los aportes de Booth y Ainscow (2015), lo primero que podemos notar es una gran escasez en torno a la discapacidad, más aún si hablamos de discapacidad mental. Escasez de datos, escasez de planificación en cuanto al abordaje, escasez de propuestas que incluyan a dicha población y, sobre todo, escasez de políticas públicas que estén orientadas a la diversidad de la población. Esto se evidencia en el informe del INEEd sobre el estado de la educación en nuestro país, donde encontramos que casi el 70% de las instituciones educativas de enseñanza media no cuentan con los materiales necesarios para incluir a personas en situación de discapacidad. Además el 40% de las mismas no cuenta con equipo multidisciplinario, siendo incidente el contexto socioeconómico en el cual se encuentra el centro, ya que los centros ubicados en el interior del país y en contextos más desfavorables, son los que tienen menos apoyo de equipos multidisciplinario (INEEd, 2019). En este sentido, vemos que la variable socioeconómica es una variable de peso, ya que el sistema reproduce esta macabra lógica capitalista, en la cual la mayoría de recursos disponibles se encuentran al alcance de los que más posibilidades tienen. Esto también denota la estigmatización que recae, ya no solo sobre las personas en situación de discapacidad, sino también en los contextos más desfavorecidos, viéndose perjudicada aún más la inclusión, si esta población vive en dichos contextos.

Por esta razón, se vuelve fundamental contar con un sistema de atención integral, donde los distintos ámbitos públicos (salud, educación, etc.) orienten sus acciones de forma coordinada, tal y como lo plantea la Ley N° 18.651. Como hemos visto, es necesario conformar redes de apoyo y ayuda mutua en los distintos ámbitos para lograr la apropiada inclusión, teniendo por fin la participación de toda la comunidad en esta inclusión, fomentando actitudes de cooperación y contención (Echeita et al., 2004).

En base a esto, nos encontramos con políticas educativas que son poco claras en cuanto a las medidas a tomar en torno a la discapacidad, ya que en el marco normativo uruguayo conviven 3 paradigmas; segregación, integración e inclusión (Miguez et al., 2018). Esta indefinición entorpece las prácticas en las instituciones, siendo las personas en situación de discapacidad, las principales perjudicadas. Además, muchas de las cuestiones planteadas por las distintas leyes, en las instituciones directamente no se llevan a cabo, tal y como lo indica Estela Brochado en la entrevista. Esto lo vemos, principalmente, en las acciones de concientización y la transformación de estereotipos que promueven los distintos documentos normativos vistos en el presente trabajo.

Otra de las reflexiones finales que se desprenden de este trabajo, es la relación de coincidencia en muchos puntos entre Rehabilitación y Educación. Como hemos visto, el

principal punto de coincidencia entre estas dos áreas es la inclusión, siendo fundamental en ambos ámbitos. La inclusión no solo beneficia a las personas en situación de discapacidad mental, sino que también “enriquece a los demás integrantes de la comunidad, en tanto les permitía ampliar sus redes sociales y les daba la oportunidad de vivenciar y practicar la convivencia con la diferencia como parte fundamental de la vida en sociedad” (Ardila-Gómez et al., 2016, p. 266). Mucho de esto lo vemos en el ámbito educativo, donde uno de los principales propósitos de estas instituciones es promover la participación en conjunto de los estudiantes, trabajando así habilidades sociales de los mismos. Además, ambos enfoques buscan reforzar la visión de futuro que tenga la persona, brindando las herramientas necesarias para la consecución de sus objetivos, como lo puede ser, buscar trabajo, o vivir solo (Booth y Ainscow, 2015). Estas formas de abordaje que fomentan la autonomía, impactan directamente en la calidad de vida de la persona, ya que se refuerzan las 8 necesidades fundamentales planteadas anteriormente (Verdugo y Martin, 2002). También vemos como la familia cumple un rol fundamental en ambos procesos, siendo importante el involucramiento de la misma en el transcurso tanto de la rehabilitación, como de la educación, para fortalecer esta red de apoyo (Florit-Robles, 2006).

En este sentido, gran parte de los aportes tomados para la realización de este trabajo, han sido reflexiones en torno a la educación primaria de personas en situación de discapacidad, hecho que evidencia diversas cuestiones sobre las cuales es necesario reflexionar. En primer lugar, esta llamativa ausencia de reflexión en torno a la inclusión de personas en situación de discapacidad en educación media, puede tener varias lecturas, una de ellas enunciada por Estela Brochado en la entrevista: “nunca se pensó que las personas con discapacidad fuesen a llegar al liceo” (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022). Esta lectura revela el estigma presente en torno a la discapacidad, donde en ningún momento se contempló que una persona en esta situación, pudiera avanzar curricularmente hasta el punto tal de ingreso a secundaria. Esta idea estigmatizada ha llevado a que, las instituciones de educación media, se vean ante una situación imprevista, improvisando así las prácticas ejercidas. Esta lectura se ve reforzada por el reclamo docente de mayor formación en cuanto a la discapacidad (Donya, 2015), el cual también es señalado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Otra cuestión producida por este hecho es la gran diferencia existente entre los aportes realizados sobre la discapacidad en niños, y sobre la discapacidad en adolescentes y en adelante. ¿A qué se debe esta gran diferencia? En primaria, vemos la existencia de la educación especial, siendo una institución que se encarga de la educación de los niños en situación de discapacidad. La presencia de esta institución, dificulta las medidas de inclusión a tomar en la escuela común, ya que su existencia provoca que el 86% de los directores de instituciones de educación primaria declare no tener materiales específicos

para la inclusión de esta población (INEEd, 2021). De esta manera, casi inevitablemente un niño en situación de discapacidad va a tener que asistir a la escuela especial, lo cual implica que, el paso a la educación secundaria se convierta en un salto enorme, tanto para el niño en situación de discapacidad, como para la institución, que no se ve preparada para lograr la inclusión. De esta forma, vemos como las medidas segregacionistas y, en algunos casos, integracionistas, tomadas en las instituciones de educación primaria, tienen efectos inmediatos en secundaria, ya que ese niño ya no tiene esa institución especial a la cual acudir, no cuenta con profesores especializados en la temática y preparados para incluirlo. ANEP (2020) propone la generación de propuestas “puente” que faciliten este salto (p. 131), pero esto solo mantiene y reproduce la homogeneidad del alumnado, haciendo todo lo posible para que el estudiante logre adaptarse apropiadamente a las propuestas, y no adaptando las propuestas a la diversidad del alumnado.

Otro de los efectos es la evidente discriminación que sufren las personas en situación de discapacidad en la institución educativa. Esta situación emerge, no solo del estigma que arrastra esta población, sino también del poco contacto que tienen los niños con esta población hasta llegar al liceo. Al asistir los niños en situación de discapacidad a una escuela especial, en la escuela común quedan aquellos que no poseen ninguna deficiencia, por lo tanto, estos niños crecen casi sin relacionarse con la diversidad. Al encontrarse en secundaria, una de las reacciones que tienen estos ya adolescentes es la discriminación, porque en ningún momento aprendieron a convivir con la diversidad, y porque todo lo que se salga de los parámetros de normalidad, es discriminable. Esta discriminación, como vimos en el desarrollo de este trabajo, no es impulsada solo por los estudiantes, sino que muchas veces son los docentes y personal de la institución los que excluyen a esta población, impidiéndoles el acceso a la institución. Esto provoca que, más de 10 años después de publicada la Ley 18.651, reconociéndose los derechos de las personas en situación de discapacidad, el INDDHH tenga que crear y difundir un protocolo contra la discriminación en las instituciones educativas.

Entonces vemos que hemos tenido ciertos avances inclusivos en cuanto a la legislación en muchos puntos, pero estos avances muchas veces no son informados a los estudiantes, o a las familias (E. Brochado, Comunicación personal, 22 de agosto de 2022), y muchas veces no son acompañados en las instituciones. Es así que cobran sentido los aportes de Plancarte, ya que los avances que vemos en el marco jurídico uruguayo, no son acompañados por cambios culturales, lo que prácticamente deja sin efecto cualquier avance en cuanto a las políticas y prácticas (Plancarte, 2017). En este sentido, se vuelve importante destacar el papel que tiene la institución educativa en la lucha contra la estigmatización. Marcelino Lopez y colaboradores concluyen que la educación es una gran herramienta a la hora de derribar mitos erróneos en torno a las enfermedades mentales, ya que estas

instituciones son las que, de alguna manera, educan a la ciudadanía para convivir en sociedad. De esta manera, para la inclusión de personas en situación de discapacidad, es necesario lograr un cambio cultural. Que dentro de las instituciones educativas se produzca una recategorización de esta población, mediante el contacto y la interacción social, promoviendo espacios de discusión prolongados en el tiempo, en torno a la temática (Lopez et al., 2008). También es importante promover actitudes saludables en toda la población (OMS, 1986), previniendo enfermedades y situaciones incapacitantes (Buitrago et al., 2018). Esto último cobra aún más importancia en cuanto a salud mental se refiere, ya que los trastornos mentales que son detectados precozmente, tienen una mejor evolución (Buitrago et al., 2018). Es así que en este punto vemos como las tres dimensiones abordadas por Booth y Ainscow (2015) están en constante interacción y son influyentes entre sí, ya que cualquier acción política o práctica a tomar, esta condicionada por la cultura, la cual no puede ser cambiada, si no se produce un cambio en las prácticas y políticas educativas.

Finalmente vemos que la psicología tiene una alta incidencia y responsabilidad en este cambio. Contar con psicólogos dentro de las instituciones educativas, que puedan apoyar a la diversidad del estudiantado y trabajar con ellos, a fin de lograr una educación inclusiva, en la que todos los actores institucionales (estudiantes, docentes, personal, etc.) convivan con la diversidad, resulta fundamental. La psicología debe brindar herramientas inclusivas en las instituciones y contribuir en la modificación de los ambientes, asistiendo y apoyando a docentes, y a todo el personal del liceo. Además, debe transmitir actitudes de compromiso y esperanza sobre el proceso educativo, tanto al estudiante, como a su familia (Florit-Robles, 2006), debido a que, muchas veces, lo que necesitan es la confianza de que la persona es capaz de estudiar. Es importante además, desde nuestro rol de psicólogos, brindar el apoyo necesario para que todos los estudiantes puedan finalizar sus estudios, ya que la educación resulta ser uno de los ejes de desarrollo principales de las personas a la hora de determinar su futuro. Es así que cobra importancia el hecho de que todas las personas, en situación de discapacidad o no, finalicen la educación secundaria, debido a que esto, permite el desarrollo, por ejemplo, laboral, pudiendo mejorar la carrera laboral de la persona. También la psicología tiene la responsabilidad de adoptar una postura crítica en cuanto a las dimensiones abordadas en este trabajo, con el fin de enriquecer las intervenciones de los profesionales de la institución, y las trayectorias de la amplia diversidad de estudiantes. Además realizar el acompañamiento y la contención necesaria ante situaciones de discriminación, las cuales deben ser prevenidas con acciones inclusivas. De esta manera, vemos que la educación tiene un impacto directo en el proyecto de vida del sujeto, razón por la cual el acceso a la misma no se puede ver limitado por razón alguna, ya que limitar el acceso a la educación a una persona, trae consigo la limitación de

las oportunidades que esa persona va a tener en un futuro, en los distintos ámbitos en los que conviva, lo que trae consigo sentimientos de frustración, angustia, etc.

En este sentido, para finalizar este trabajo, es necesario reconocer que este cambio está sucediendo, y nos encontramos en medio de este proceso. Este cambio, no solo implica la implementación de nuevas lógicas en torno a la educación, sino que implica el abandono de prácticas históricamente promovidas en la institución educativas, lo que trae consigo un impacto en la subjetividad de las personas que hacen a las instituciones (Booth y Ainscow, 2015). Este movimiento del orden de la innovación, genera resistencias a la hora de implementar nuevas lógicas, por esto nos encontramos con un marco jurídico que queda en el medio de varios paradigmas.

Asimismo, es innegable la necesidad de seguir reflexionando en los distintos espacios, sobre lo que implica este cambio de concepción, hacia esta forma distinta de entender la educación y la vida, que es la inclusión. En palabras de Viera y Zeballos (2016):

el cambio, la innovación y la mejora educativa se entienden como un proceso sin fin que implica instaurar y sostener un proceso de reflexión permanente sobre la teoría y la práctica educativa, basada en el protagonismo de distintos actores sociales. (p. 242).

De esta forma, este punto en el cual nos encontramos, es un escalón necesario dentro de este proceso, el cual implica seguir discutiendo nuestras bases políticas, prácticas y culturales, a fin de que todos y todas podamos gozar autónomamente de nuestro derecho de estudiar. En consonancia con las palabras de Vega, Lopez y Garin (2013) “La educación inclusiva es ahora más necesaria que nunca para poder construir desde la base esa sociedad más humana y justa donde cada uno de nosotros tengamos el lugar que nos corresponde por el simple hecho de ser personas” (p. 333).

## **Referencias Bibliográficas**

- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>
- Ardila-Gómez, S., Hartfiel, M. I., Fernández, M. A., Ares Lavalle, G., Borelli, M., y Stolkiner, A. (2016). El desafío de la inclusión en salud mental: análisis de un centro comunitario y su trabajo sobre los vínculos sociales. *Salud colectiva*, 12, 265-278.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Recuperado de <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-m-anual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM, OEI. Recuperado de <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Buitrago, F., Ciurana, R., Chocrón, L., Fernández, M. D. C., García, J., Montón, C. y Tizón, J. L. (2018). Prevención de los trastornos de la salud mental en atención primaria: Actualización PAPPS 2018. *Atención primaria* 50(1), 83–108. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(18\)30364-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(18)30364-0)
- De Fuentes, C. (2016). La 'nueva' discapacidad mental. *Revista Española de Discapacidad*, 4(1), 249-255. Recuperado de <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4964>
- Díaz del Peral, D. (2017). Recuperación y estigma. *Revista de Psiquiatría de Uruguay*, 81(2), 127-144. Recuperado de [http://spu.org.uy/sitio/wp-content/uploads/2018/01/05\\_CONF\\_2.pdf](http://spu.org.uy/sitio/wp-content/uploads/2018/01/05_CONF_2.pdf)
- Donya, M. L. (2015). *Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria*. (Tesis de maestría, Universidad ORT, Montevideo). Recuperado de <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3224>

- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, M. A., Rodríguez, P., Sandoval, M., y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 50-53. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2004/164118/cuaped\\_a2003m1n331p50.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2004/164118/cuaped_a2003m1n331p50.pdf)
- Fernández, M. T. (2010). La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *DFENSOR*, (11), 10-17.
- Florit-Robles, A. (2006). La rehabilitación psicosocial de pacientes con esquizofrenia crónica. *Apuntes de Psicología*, 24(1-3), 223-244.
- Gallo, M., y Stoppani, N. (2021). La educación en Uruguay y Ecuador: Una exploración por las leyes marco de sus sistemas educativos. *Realidad Económica*, 51(338), 93-120. Recuperado de <https://ojs.iade.org.ar/index.php/re/article/view/144>
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Instituto Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo. (2021). *Protocolo guía para las situaciones de discriminación y rechazo por motivos de discapacidad en el ámbito de la educación*. Recuperado de [https://nopuedendecirno.uy/wp-content/uploads/2021/12/PROTOCOLO\\_VERSION\\_PARA\\_PUBLICAR.pdf](https://nopuedendecirno.uy/wp-content/uploads/2021/12/PROTOCOLO_VERSION_PARA_PUBLICAR.pdf)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2017-2018>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020: Tomo 2*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- Juárez, J. M., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.

Lojo, M. (2010). Cuando la voluntad se enferma. *DFENSOR*, (11), 18-24.

López, M., Laviana, M., Fernández, L., López, A., Rodríguez, A. M., y Aparicio, A. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental: Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 28(1), 48-83. Recuperado de [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352008000100004](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352008000100004)

Míguez, M. N., Alvarez, T., Angulo, S., y Sánchez, L. (2018). Educación especial y lo especial de la educación en Uruguay. En A. P. Cunha (Comp.), *Educação especial: Cidadania, memória, história* (22, 18-34). *Universidade do Estado do Pará*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/322898973\\_Universidade\\_do\\_Estado\\_do\\_Para\\_Reitor\\_Rubens\\_Cardoso\\_da\\_Silva\\_Vice-Reitor\\_Clay\\_Anderson\\_Nunes\\_Chagas\\_Pro-Reitor\\_de\\_Pesquisa\\_e\\_Pos-Graduacao\\_Renato\\_da\\_Costa\\_Teixeira\\_Pro-Reitora\\_de\\_Graduacao\\_Ana\\_da\\_Conc](https://www.researchgate.net/publication/322898973_Universidade_do_Estado_do_Para_Reitor_Rubens_Cardoso_da_Silva_Vice-Reitor_Clay_Anderson_Nunes_Chagas_Pro-Reitor_de_Pesquisa_e_Pos-Graduacao_Renato_da_Costa_Teixeira_Pro-Reitora_de_Graduacao_Ana_da_Conc)

Míguez, M. N. (2006). Construcción social de la discapacidad: La experiencia Montevideana. *Portularia*, 6(2), 123-137. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/24929>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención de Derechos de Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>

Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Lista de cuestiones relativa al informe inicial del Uruguay*. Recuperado de [http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=1052&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=1052&Lang=en)

Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa*. Recuperado de <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>

- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. Recuperado de [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Medición de la salud y la discapacidad: Manual para el cuestionario de evaluación de la discapacidad de la OMS: WHODAS 2.0*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/170500>
- Pastor, C. A., Sánchez, J., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294/309>
- Real Academia Española. (2014). Protocolo. *En Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/protocolo?m=form>
- Skliar, C. (1995). Discapacidad–Rehabilitación. *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*, 2, 401-406. Buenos Aires: Panamericana. Recuperado de [https://www.canales.org.ar/archivos/lectura\\_recomendada/skliar-discapacidad.pdf](https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/skliar-discapacidad.pdf)
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad: Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, 1-13. Recuperado de [https://www.canales.org.ar/archivos/lectura\\_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf](https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf)
- Taborda, E., Montoya, L., Gomez, N., Arteaga, L., y Correa, O. (2016). Intervención de la esquizofrenia desde el modelo comunitario. *Revista colombiana de psiquiatría*, 45(1), 46-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2015.09.001>
- Uruguay (1936, agosto 08). Ley n° 9.581: Regulación de los establecimientos psiquiátricos. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/9581-1936>
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n° 18.437: Ley general de educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

- Uruguay (2010, marzo 09). Ley n° 18.651: Ley de protección integral de personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- Uruguay (2017, marzo 27). Decreto n° 72/017: Aprobación del “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.” Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/72-2017>
- Uruguay (2017, septiembre 19). Ley n° 19.529: Ley de Salud Mental. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19529-2017>
- Van Rompaey, E. y Pieri, D. (2018). Políticas públicas de atención a las personas con discapacidad funcional: reflexiones sobre el caso uruguayo. *Oikos Polis*, 3(1), 03-32. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2415-22502018000100003&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2415-22502018000100003&script=sci_abstract)
- Vega, A., López, M y Garín, S. (2013). La educación inclusiva: Entre la crisis y la indignidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(1), 316-336. Recuperado de <https://intersticios.es/article/download/11382/7785/>
- Verdugo, M. A., y Martín, M. (2002). Autodeterminación y calidad de vida en salud mental: Dos conceptos emergentes. *Salud mental*, 25(4), 68-77. Recuperado de [http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud\\_mental/article/view/912/910](http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/912/910)
- Verdugo, M. A., Amor González, A. M., Fernández Sánchez, M., Navas Macho, P., y Calvo Álvarez, I. (2020). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/download/scero20184922758/18842/63166>
- Viera, A., y Zeballos, Y. (2016). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243/227>