



Universidad de la República
Facultad de Psicología



Trabajo Final de Grado

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ROL DEL PSICÓLOGO/A:
MARCO LEGAL, MODELOS Y PERSPECTIVAS**

Estudiante:
Jazmín Núñez
5.520.266-5

Montevideo, Uruguay
Octubre, 2024

Docente Tutora: Asist. Mag. Silvia Piriz
Docente Revisora: Prof. Agreg. Dro. Andrea Viera

Resumen

Este trabajo monográfico aborda la educación inclusiva y el rol del psicólogo/a educativo/a, con el objetivo de analizar las medidas adoptadas y reflexionar sobre la posición de este profesional en su desarrollo. Para ello, a partir de la explicitación teórica de conceptos centrales, se realizó una revisión de la literatura, a nivel internacional declaraciones y conferencias que reconocen la educación como un derecho humano fundamental, lo cual implica igualdad de condiciones y calidad para todos. A nivel nacional, se exploraron las leyes y políticas educativas, observando su alineación con el marco legal internacional que se ha ratificado. Posteriormente, se definió la psicología educativa y se analizó el rol del psicólogo/a en la educación y la inclusión educativa, desde las diversas posturas y modelos planteados en la literatura. Con lo encontrado en esta elaboración se destaca la necesidad de fortalecer y definir claramente el papel del psicólogo/a, y otros profesionales, en la implementación de políticas inclusivas y la educación en general.

Índice:

Resumen.....	1
Introducción.....	3
Algunos conceptos a comprender:.....	5
Derecho a la Educación.....	5
Educación.....	5
El sujeto en la educación.....	8
Inclusión e integración.....	10
Discapacidad.....	11
Necesidades Educativas Especiales.....	12
Historia y actualidad de la situación en torno a la Inclusión Educativa.....	14
Situación Internacional.....	14
Situación Nacional.....	21
Marco legal.....	21
Políticas en torno a la Inclusión.....	23
El rol del psicólogo/a en la Educación y la Inclusión Educativa.....	30
Sobre la Psicología Educativa.....	30
Psicólogo/a en la educación.....	31
Sobre el/la psicólogo/a en relación a la Inclusión Educativa.....	34
Reflexiones finales.....	36
Referencias Bibliográficas:.....	39

Introducción

La educación se considera un derecho humano fundamental, y un derecho habilitador, en cuanto posibilita la participación plena y efectiva en la sociedad, y el ejercicio de otros derechos, por ejemplo el derecho al trabajo o a una buena calidad de vida, entre otros, y como tal debe ser garantizada por el Estado, y la sociedad. Sin embargo, no todos/as tienen acceso a la educación en igualdad de condiciones, por distintas circunstancias, y situaciones de vulnerabilidad en las que se pueden encontrar las personas y colectivos completos.

En Uruguay la educación es gratuita en todos los niveles, y según la Ley General de la Educación (Uruguay, 2008b, art.7) es obligatoria y universal desde la educación inicial (a partir de los 4 años de edad) hasta la educación media, a pesar de esto aún hay muchos inconvenientes a los que se enfrentan los/las estudiantes cuando por alguna razón se salen de la norma. Si bien el marco legal ampara la idea de una educación inclusiva, como la Ley General de la Educación y la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, a la hora de ver la realidad hay un gran desafío para llevar a cabo este objetivo. Hay que tener en cuenta que la problemática de la inclusión educativa se ve atravesada por múltiples dimensiones, si se desea llegar a una educación que en la práctica sea para todos/as.

Entre estas dimensiones se encuentra el número de docentes para la cantidad de estudiantes, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2023, p.76) en el año 2022 en la educación primaria fueron en total 13.201 docentes para trabajar con 291.612 estudiantes, y además hay que considerar que los/las alumnos/as no están distribuidos de forma uniforme, hay centros educativos donde la población es menor, como en escuelas rurales, entonces hay lugares donde un/a docente tiene que trabajar con un total de 25 a 30 o más alumnos/as por aula, lo que hace muy difícil una educación más personalizada y específica para las capacidades de los/las estudiantes.

En relación a esto se ve vinculada la dimensión de la formación tanto de docentes como de profesionales en general que se verán involucrados en la educación, se tendría que tener incorporada a lo largo de toda la formación temáticas relacionadas a la inclusión, barreras para el aprendizaje, y la discapacidad, así como la forma adecuada de abordar estas situaciones, algo que implica un desafío, tanto en la formación de maestros/as y docentes, como de psicólogos/as y demás profesionales.

A esto se le tiene que sumar los recursos económicos que se ven asignados a la educación, esto no sólo influye en los salarios y la cantidad de docentes, sino también en otros recursos, como los materiales del aula, es bien sabido que muchos/as maestros/as ponen de su propio dinero para comprar y generar los materiales necesarios para dictar clases, por lo que contar con ciertos elementos útiles para trabajar con necesidades

específicas que puedan presentar los/las estudiantes, se vuelve realmente complicado. El tema económico también afecta a posibles proyectos, no solo para la modificación de las estructuras de los edificios, así como su mantenimiento y mejora, sino también de otra índole que se puedan querer llevar a cabo, ya sea por la necesidad de profesionales capacitados o de materiales físicos que se puedan necesitar.

Así mismo el factor cultural también tiene peso a la hora de pensar la inclusión educativa, como los sistemas de valores y creencias de la población, si el sistema de creencias posiciona a la diferencia como un elemento negativo, o a personas con discapacidad como menos valiosas o con menos capacidad de aprender que otras, esto afecta a todos los sectores y agentes de la educación, de esta manera docentes se muestran reacios a tener alumnos/as con otras necesidades en sus aulas o a hacer adaptaciones curriculares, los/las estudiantes no terminan nunca de aceptarles como pares, también se ven afectados sectores administrativos, etc., o en muchos casos directamente no se acepta a algún alumno/a si presenta alguna discapacidad o necesidad específica. Esto no solo se aplica a personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, sino también con otros grupos, como personas de color, migrantes, por cuestiones de género, barreras idiomáticas, entre otras. El presente trabajo se enfoca en las personas que presentan barreras para el aprendizaje y personas con discapacidad.

Se ven involucradas las políticas públicas y educativas, si el mismo Estado no elabora y lleva a cabo políticas, claras, fiables y realistas, los actores involucrados no pueden saber cómo proceder ni cual es su rol al poner en práctica dichas políticas.

Otro factor es el contexto social, tanto el entorno familiar, como el del centro educativo, todo el sistema se ve atravesado por el entramado social de los/as alumnos/as, los/as docentes y la misma comunidad donde se encuentra el centro educativo, no se puede pensar la educación fuera de este entramado.

Si bien son muchas las dimensiones que se ponen en juego a la hora de hablar de educación inclusiva, cada una de ellas puede dar para su propio trabajo, en este caso se centrará en el análisis del rol que cumple o puede cumplir el/la psicólogo/a, como agente fortalecedor de la educación como derecho.

Con el fin de aportar a esta temática y el rol del psicólogo/a en la educación inclusiva, se elabora una monografía. Este formato permite retomar los aportes y documentos anteriores para revisar y analizar la temática y evaluar lo realizado hasta ahora, en este sentido se buscará reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿En las políticas y las instituciones educativas se le da lugar al psicólogo/a para trabajar con estas temáticas? ¿Cómo el marco legal contempla esto? ¿Qué modelos y perspectivas se han desarrollado para pensar el rol del psicólogo/a en la educación y la inclusión educativa? ¿Qué rol del psicólogo/a fortalece la educación como derecho?

Algunos conceptos a comprender:

Derecho a la Educación.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, se establece en el art. n° 26 a la educación como un derecho universal del ser humano (Naciones Unidas, 1948, p.54), de esta manera “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.”

Autores como Rodríguez Acosta (2018, p.161) plantean que la educación no es solo un derecho, sino que hay que educar para los derechos, siendo esta también fundamental para fortalecer los otros derechos humanos, de esta manera podemos decir que la educación es un derecho llave.

Se entiende a este “...como el derecho a una educación primaria gratuita obligatoria para todos los niños, una obligación a desarrollar una educación secundaria accesible para todos los jóvenes, como también un acceso equitativo a la educación superior...” (Rodríguez Acosta, 2018, p.162), así mismo abarca la obligación de proporcionar una educación de calidad y de eliminar la discriminación en todos los niveles del sistema (Rodríguez Acosta, 2018, p.162).

Según Rodríguez Acosta (2018, p.164) el derecho a la educación tiene una serie de características esenciales: la disponibilidad, la aceptabilidad, la adaptabilidad, y la accesibilidad. Por un lado la disponibilidad hace referencia a que debe haber centros educativos que puedan cubrir a toda la población; la aceptabilidad tiene que ver con programas de estudio culturalmente adecuados y pertinentes, así como de buena calidad; la adaptabilidad se refiere a que los programas y planes deben de adecuarse a los cambios de la sociedad y la población; y por último la accesibilidad significa que no se puede limitar el acceso a la educación por ninguna razón.

Educación.

Cuando hablamos de educación no estamos hablando de enseñanza, si bien son conceptos que se relacionan entre sí. Touriñán López (2017, p.29) plantea que hay ciertos componentes que si bien son parte de la educación, no son educación, el conocimiento es un componente que hace a la educación, pues no es lo mismo conocer un área cultural (por ejemplo, historia, literatura, inglés, entre otras), enseñarla que educar con esa área. Según este autor, si bien en la educación se enseña, se comunica y se cuida, la educación no es ni enseñanza, ni comunicación, ni cuidado, ni separadas, ni en conjunto; tiene que quedar claro que convivir no es educar, comunicar no es educar, conocer un área cultural no es enseñar y enseñar no es educar (Touriñan Lopez, 2017, p.27-28).

Podemos decir que el término educación remite a un proceso, varios autores postulan distintos puntos de vista, algunos lo ven como un objeto o servicio, que se dedica a brindar herramientas, pero otros la ven como algo que va más allá.

Desde una postura cultural, se puede decir que la educación no puede pensarse por sí sola, “la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura” (Bruner, 1999, p.29). Según Bruner (1999) la educación se ve atravesada por varios postulados, que particularmente, parecen poder complementarse entre sí, algunos de los más interesantes serán planteados a continuación.

Por un lado está el postulado perspectivista, este se relaciona con la creación de significado, siguiendo esta idea se plantea que la escuela, “cultiva creencias, habilidades y sentimientos para transmitir y explicar las formas de interpretar los mundos naturales y sociales de la cultura que las promocionan” (Bruner, 1999, p. 32-33).

El postulado de los límites atraviesa la educación, se plantea que en la creación de significado se ve limitada de dos formas principales, la propia naturaleza del funcionamiento a nivel mental y las constricciones impuestas por los sistemas simbólicos, la educación para superar esta naturaleza, debe transmitir una “caja de herramientas”, desarrollada por la propia cultura (Bruner, 1999, p.34 y 36). Al hablar de pedagogía podemos pensar que los límites de las predisposiciones mentales de las que hablamos antes, pueden trascender si se recurre a sistemas simbólicos más poderosos, una de las funciones de la educación es equipar a los sujetos con estos sistemas simbólicos (Bruner, 1999, p.37).

El constructivismo, afirma que la “realidad” que se le atribuye a los “mundos” en los que habitamos es construida, sobre el conocimiento generado a lo largo del tiempo, moldeado por las tradiciones y las formas de pensar una cultura mediante la caja de herramientas; con esto en mente la educación se concibe como una ayuda para que los/as niños/as y jóvenes aprendan a usar esta caja de herramientas a fin de crear significado y la construcción de la realidad, con el objetivo de adaptarse de la mejor manera al mundo y ayudarles a cambiarlo si se necesita (Bruner, 1999, p.38).

Otro postulado es el interaccional, es a través de la interacción con otros que los/las niños/as conocen y averiguan de qué se trata la cultura y como se concibe el mundo, sin embargo la tradición pedagógica occidental no le hace gran justicia a la importancia de la intersubjetividad al transmitir cultura; aquí surgen postulados desde la idea de cómo los/las aprendices se pueden ayudar unos a otros, esto no elimina la figura del docente, sino que implica que el/la profesor/a ya no monopoliza el saber, sino que los/las estudiantes se “andamian” unos con otros (Bruner, 1999, 38-39).

El instrumentalismo postula que la educación en cualquier cultura y sin importar la forma en la que se realice, siempre tendrá consecuencias en la vida de quienes la reciben,

tanto para la vida individual como para la cultura y sus instituciones, por esta razón la educación jamás es neutral, pues siempre tiene consecuencias sociales y económicas, por lo tanto la educación no puede pensarse ni diseñarse como si estuviera sola, esta existe en el marco de una cultura, y debe pensarse como tal (Bruner, 1999, p. 43 y 47).

Otro postulado es el de la identidad y la autoestima (Bruner, 1999, p.53 y 57) propone que cualquier sistema de educación, política o teoría de la pedagogía, que reste valor al papel que juegan las escuelas en la nutrición de la autoestima de sus estudiantes verá el fracaso en una de sus funciones primarias. La escuela como centrada en la cultura se debe reevaluar de forma constante, lo que hace respecto a la concepción que tiene el/la estudiante de sus capacidades (agencia) y de sus posibilidades para enfrentarse al mundo, dentro y fuera de la escuela (auto-estima).

Y por último, Bruner (1999, p.58), menciona al postulado narrativo, aquí se hace referencia al modo de pensar y sentir, en el que se apoyan los/as niños/as y las personas en general, crea el llamado mundo personal, se hace referencia a cómo los/as niños/as y jóvenes en desarrollo crean, a partir de su experiencia en la escuela, significados que pueden relacionar con sus vidas dentro de una cultura, por lo que se piensa la narración como forma de pensamiento y mediante la cuál se crea el significado. A pesar de lo importante que resulta esto, la mayoría de las escuelas toman a la narración como una decoración más que una necesidad; la importancia de la narración en la congruencia de una cultura es tan grande como su importancia en la estructura de vida de los individuos (Bruner, 1999, p.59).

Según Bruner (1999, p.62), la educación no es una técnica de procesamiento de la información organizada, ni una cuestión de aplicar “teorías del aprendizaje” al aula, o los resultados de pruebas individuales, la educación es “una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” (p.62).

A su vez Carrasco (2006) plantea que un ámbito de educación es “un ámbito de producción de cultura, de creación de ideas, de formación y de investigación” (p.47), junto con esto dice que la educación es un fenómeno de relación, pero esta no es solo transmitir algo en un contexto de relación, pues toda transmisión de conocimientos es realizada dentro de uno de estos contextos, cuando esta transmisión se da en un contexto negativo el conocimiento es rechazado (p.42). Es tarea de la educación revisar este sistema de relación y que se permita el surgimiento de nuevos objetos de enseñanza en una relación creativa y con imaginación que permita la expresión de ambas partes (el/la docente y el/la estudiante, en este caso), si bien hay que dar información, es necesario que se de en un contexto de

relación que permita la transformación de este acto en uno de mutua colaboración, con libertad y creatividad (Carrasco, 2006, p.45).

En relación a esto Di Caudo (2007, p.97) afirma que "...la educación no es un simple accidente o detalle de nuestra existencia, es un hecho concreto que afecta y construye nuestra integralidad, de manera que sin ella la existencia humana perdería su sentido", en otras palabras podemos decir que la educación busca la humanización de los sujetos, como lo propone Meirieu (2012).

El sujeto en la educación.

Cuando hablamos de la educación como derecho, en consiguiente estamos pensando en un sujeto de derecho, el sujeto en la educación puede verse desde distintos puntos de vista, pero en este caso se hace referencia a un sujeto activo, partícipe y protagonista del proceso educativo. En la educación podemos distinguir dos sujetos protagonistas, el/la educando/a y el/la educador/a, estos sujetos vivieron, viven y vivirán en todos/as, se moverán en los imaginarios y dictarán la conciencia e inconciencia de muchas de las acciones, formas de pensar y sentir de los seres humanos (Di Caudo, 2007, p.91).

Al hablar de sujeto estamos hablando de un sujeto situado, que está inherentemente conectado a un contexto, por lo tanto no existe lo neutro, ni lo objetivo, o lo "natural", para poder pensar adecuadamente sobre los sujetos hay que pensarlos con todas las interrelaciones complejas que se tienen tanto con la política, como con el poder y la moralidad (Di Caudo, 2007, p.95). Los seres humanos se encuentran constantemente en construcción, transformándose, corrigiendo defectos, asimilando conocimiento, adoptando hábitos y formas de actuar, y en el curso de esta hay una influencia en la manera de actuar, pensar y decidir, por la educación, de esta forma todos/as ejercen un estímulo educador sobre quienes los/as rodean, y en ese sentido todos los sujetos son educadores y educandos al mismo tiempo, siendo la educación una función necesaria tanto para los individuos como para la sociedad (Di Caudo, 2007, p.98).

El sujeto es una construcción entre el propio desarrollo y la cultura en la que está inmerso, es un individuo que forma parte de un número con otros/as y se distingue por diferentes factores individuales, pero más que nada es una "persona", se afirma que como sujeto, realiza la especie humana de un modo único e irremplazable, el/la educando/a es mucho más que un número, una nota o un apellido, esto es lo que se llama "unicidad" (Di Caudo, 2007, p.98-99). El sujeto no puede ser construido sólo, necesita esencialmente de los demás para un crecimiento y desarrollo óptimo, la dimensión social es fundamental y constitutiva del ser humano, el sujeto no puede desentenderse de su contexto (Di Caudo, 2007, p.99).

El/la educando/a no es un/a espectador/a pasivo/a, ni en el mundo, ni en el proceso educativo, es un sujeto activo que está en diálogo constante tanto con el mundo físico y el simbólico, y es en este espacio histórico-cultural que realizará su propia existencia junto con otros sujetos, creando, con suerte, un mundo más humano (Di Caudo, 2007, p.99).

El otro sujeto protagonista del proceso educativo es el/la educador/a, este se puede considerar, desde la perspectiva de Di Caudo (2007, p.102-104), como una construcción ética, política y comunitaria constante, el/la maestro/a puede considerarse como un mediador entre los sujetos (educandos) y la información, la clave no es la memorización de la información, sino la elección y la utilización del conocimiento, de una forma crítica y creativa. Aquí se está hablando desde la postura de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1984), y para esto el/la docente necesita reconocerse individual y socialmente como un sujeto partícipe y activo de los procesos sociales, lo que le permitirá interpretar la realidad para intervenir. El sujeto educador también tiene que darse cuenta que su actuar y pensar y por lo tanto las acciones de carácter pedagógico no pueden existir como algo neutro (Di Caudo, 2007, p.104).

Desde esta perspectiva, se busca dejar atrás la llamada, por Freire (2005), transmisión bancaria de conocimiento, lo que implica que el/la educador/a tome un rol diferente, donde hay que trabajar de forma grupal y comunitaria, revalorizando la responsabilidad social como mediador entre la institución educativa y la colectividad, así como entre la información y el/la educando/a, con la idea de ayudar a los/as educandos/as para que no sean sólo consumidores de la cultura, sino creadores y productores de conocimiento y valores (Di Caudo, 2007, p. 105-106).

El sujeto se encuentra en constante construcción de sí y de su subjetividad, pero no es posible la construcción en soledad, hay que descubrir al otro en su calidad de sujeto y se dará una construcción mutua, la educación como tal es un espacio de carácter público donde los sujetos se construyen en múltiples direcciones y con alternativas, dinamizan tanto del desarrollo individual como del entorno sociocultural, en un ambiente donde las interacciones humanas son respetuosas y de cuidado afectivo, permitirá al sujeto abrirse y mostrar sus representaciones, incluso las erróneas, para afrontar los conflictos de carácter cognitivo que necesita su desarrollo social e intelectual (Di Caudo, 2007, p. 110-112).

Todo esto se dará en un encuentro, este requiere responsabilidad, con un trato ético, justo y amoroso, siendo el diálogo un instrumento de encuentro, comunicación y un medio de personalización, requiere una comunicación de ser a ser, cosa que muchas veces no se da, hay un intercambio de información, pero no una comunicación (Di Caudo, 2007, p.113). En este encuentro hay una relación, docente-alumno/a, donde el/la docente surge como persona de autoridad desde el sentido de aquel que hace crecer, desde ahí toda autoridad pedagógica necesita generar confianza como algo indispensable en toda relación educativa

que busque la construcción de los sujetos, la relación entre educadores/as y educandos/as es de suma importancia, estas configuran las huellas y marcas que constituyen el pasado, el presente y sin duda el futuro (Di Caudo, 2007, p. 115 y 118).

El encuentro como motor para la educación, no es simplemente una cercanía, supone un ir y venir entre los sujetos que viven la interacción, es una interpelación, el encuentro se da cuando se crea un ambiente en donde fluyen tanto preguntas como respuestas, en cambio cuando se habla con la intención de callar a un otro, o cuando se habla y no hay respuesta de ningún tipo, hay un acercamiento, pero no un encuentro (Di Caudo, 2007, p.121). Es en este intercambio, donde el sujeto se construye a sí mismo, en la capacidad de entenderse, de comunicarse con otros a fin de comprender el mundo que lo rodea, y la convivencia con los demás, para expresar sus ideas, emociones y razones y someterlas a la crítica de los demás; en esta pedagogía del encuentro se tiene en cuenta al sujeto de forma íntegra, con experiencias ricas que aportan al proceso, y abren al diálogo continuo con sí mismo, con los otros y con el mundo que le rodea (Di Caudo, 2007, p.123).

De esta forma Di Caudo (2007, p.124-125) afirma que el sujeto de educación se conforma como tal en la práctica, como un sujeto activo y condicionado por sus múltiples relaciones, que dirigen y debaten dentro de la institución, así como los discursos en otros contextos sociales, en la vida diaria, y otros espacios, que contribuyen a la conformación del tipo de sujeto y las alternativas que se ofrecen.

Según Nuñez (2007, p.39) la categoría sujeto de la educación es un lugar ofrecido en la sociedad a través de instituciones específicas, estos son espacios para poder saber acerca del complejo mundo e ir tomando posiciones en él. En el contexto educativo no se conoce el por qué o cómo cada sujeto llevará a cabo sus opciones, aquí no se hace referencia a los intereses o gustos en un momento dado de la vida, sino a lo que lo funda, aquella elección primordial que hace que sea único; en este ámbito hay que distinguir lo que estrictamente pertenece al orden subjetivo o “base electiva”, estos elementos quedan fuera de la educación, es la condición de posibilidad, pero eso no quiere decir que el sujeto pueda dar cuenta de esta por sí mismo, muchas veces es algo opaco incluso para el propio sujeto, el primer enigma de la educación es este sujeto, que ocupa el lugar de sujeto de la educación (Nuñez, 2007, p. 39-40). En el trabajo educativo no hay un intento de reprimir esta opción subjetiva, o estos modos de satisfacción del sujeto, sino de dar posibilidad para su articulación con maneras culturales para llevarlas a cabo (Nuñez, 2007, p.39).

Inclusión e integración.

Al hablar de inclusión en muchos ámbitos se toma el término inclusión como sinónimo de integración, pero hay que entender que son conceptos distintos.

La integración como concepto nace como una alternativa a los modelos segregados de educación, aquí el objetivo era que aquellos/as estudiantes que eran considerados con Necesidades Educativas Especiales o Específicas (desde ahora NEE) entraran a las escuelas y aulas “comunes” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008, p.9). En estos modelos hay una visión más individualista, donde la ocupación principal son estudiantes con deficiencias leves, aquí simplemente se añaden estudiantes a aulas y escuelas comunes, donde muchas veces no se llega a hacer más que una modificación espacial, en estos modelos los/as alumnos/as son quienes deben adaptarse al sistema educativo, a sus normas, hábitos, estilos y prácticas (UNESCO, 2008, p.10).

Por otro lado, cuando se habla de inclusión, se refiere a un concepto que puede tener una gran confusión a su alrededor, donde el término puede adquirir varios significados, sin embargo según Ainscow y Echeita (2011, p.32-33) hay cuatro elementos que tienden a repetirse o salen a la luz cuando se habla de esta temática: en primer lugar se entiende que la inclusión es un proceso continuo donde se buscan mejores maneras de responder a la diversidad de los/as estudiantes, se aprecian las diferencias como algo más positivo y como un estímulo para el aprendizaje; en segundo lugar estos modelos buscan principalmente tres cosas, la presencia, la participación y el éxito de todos y cada uno de los/as estudiantes. En tercer lugar la inclusión necesita identificar y eliminar las barreras, estas son las que impiden el ejercicio de los derechos de forma efectiva, cuando hablamos de barreras no solo hablamos de obstáculos físicos, también a aquellas creencias y actitudes que las personas tienen sobre el proceso y que se ven reflejadas en la cultura, las políticas y las prácticas educativas; y por último la inclusión pone especial atención a aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en mayor riesgo de ser excluidos o de fracasar académicamente, en este proceso se asume una responsabilidad ética y moral, donde se asegure estos tengan una atención más rigurosa y la toma de medidas para asegurar su presencia, éxito y participación en el sistema (Ainscow & Echeita, 2011, p.33-34).

Cabe aclarar que muchas veces la inclusión se relaciona exclusivamente con aquellos/as niños/as y jóvenes con NEE o con discapacidad, cuando esto es un error, este proceso se toma una atención especial a los/as estudiantes con mayor riesgo de exclusión (Booth & Ainscow, 2002, p.20) y esto abarca muchos alumnos, como por ejemplo, personas de bajos recursos, minorías étnicas, inmigrantes, entre muchas otras.

Discapacidad.

Al trabajar temas como la inclusión, será mencionado indiscutiblemente el término discapacidad, por lo que resulta pertinente dejar en claro de que se está hablando. Se habla

de persona con discapacidad en lugar de discapacitado/a, pues en el primer caso se pone a la persona como prioridad siendo la discapacidad un resultado de la interacción de la persona que presenta alguna deficiencia (física, mental, sensorial o intelectual) y las barreras derivadas de la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en las mismas condiciones que los demás (Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, 2008, p.1). Los planteos propuestos se piensan desde el modelo social, donde el problema real no son las limitaciones personales, sino las limitaciones de la sociedad a la hora de pensar los servicios apropiados y garantizar que se tengan en cuenta las necesidades de esas personas dentro de la organización social, lo que se enmarca en el contexto social y no en el plano individual de la discapacidad (Martín & Ripollés, 2008, p.68).

Al utilizar el término persona, se le da prioridad al individuo de forma holística, considera sus posibilidades para hacer y decidir por sí mismo, su presente y futuro, sus intereses, se trata de un miembro potencialmente activo de la comunidad, esta expresión orienta a reconocer y valorar las capacidades e interpretar las necesidades de cada uno (Pantano, 2007, p.1).

Si bien discapacidad o persona con discapacidad son términos que se usan para nombrar de forma objetiva una condición que puede o no presentar una persona, en la cotidianidad se suelen reemplazar con eufemismos como “capacidades diferentes”, que traen un reconocer segregado, en cambio se trata de trabajar en la valoración positiva de estas diferencias, como algo inherente a la diversidad humana, pues la discapacidad es un concepto dinámico, y es parte de lo cotidiano, es una posibilidad abierta a todos, es algo que se puede adquirir en cualquier momento, como parte del curso de la vida, por lo tanto se trata de reconocer la realidad (Pantano, 2007, p. 4).

Necesidades Educativas Especiales.

La mayoría de las veces cuando se habla sobre educación e inclusión, se hace referencia a estudiantes con NEE, según el Banco Mundial (2004, p.7) esta terminología hace referencia a barreras, permanentes o transitorias, que obstaculizan el aprendizaje, estas abarcan a un gran número de situaciones y personas. En general cuando se habla de NEE se asocia con personas con discapacidad y se dejan de lado otras situaciones y alumnos/as, sin embargo esto es un error, una persona que presenta alguna NEE no necesariamente debe de presentar alguna discapacidad, muchas personas en situación de discapacidad no cuentan con estas necesidades, y otras personas que en realidad no presentan discapacidad alguna si (Banco Mundial, 2004, p.7). En la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994, p.6) cuando se habla de alumnos/as con NEE se hace

referencia a todos/as los/as niños/as y jóvenes que presentan necesidades derivadas de sus capacidades o dificultades relacionadas al aprendizaje.

Otra creencia errada es que para lograr una buena atención de las NEE se requieren servicios especializados o materiales complejos, no obstante en muchos de los casos esto no es necesario, para resolverlo solo hace falta transformar las prácticas docentes (Banco Mundial, 2004, p.7). Además a la hora de pensar en programas relacionados con NEE la UNESCO (1994, p.11) menciona que la integración de estos/as niños/as y jóvenes es más eficaz en escuelas que son integradoras de todos los/as niños/as de una comunidad, analizando estas necesidades en el terreno educativo y la integración social.

Resulta interesante pensar este concepto y su relación con el planteo de inclusión que se mencionó anteriormente, basado en la idea de que todas las personas son diferentes y por lo tanto la educación debe tomar esa diferencia como algo propio de la población estudiantil, y como algo positivo para el proceso educativo, sin embargo la etiqueta NEE, puede dar lugar a que se tome un enfoque individualista, volviéndose un proceso de integración, y no uno de inclusión a pesar del posible discurso. Si bien en el proceso de inclusión se toma una atención especial a las poblaciones con mayor riesgo de ser vulneradas en sus derechos, si se plantean etiquetas como la de NEE, cabe la posibilidad de caer en medidas que únicamente se enfoquen en este sector del alumnado, sin generar realmente un cambio de paradigma.

Es así que desde esta postura se plantea un movimiento desde la idea de NEE hacia la de “barreras para el aprendizaje y la participación”, pues de esta manera se sale de un foco individual en el/la alumno/a, y se da cuenta de la interacción entre los/as estudiantes y su entorno (Ministerio de Educación y Cultura & Ministerio de Desarrollo Social, 2022, p.11). En este sentido Booth y Mel Ainscow (2002, p.21) plantean que si las dificultades que se presentan son atribuidas a los déficits del alumnado, se dejan de considerar estas barreras que se dan en todos los niveles de los sistemas educativos. Si la posición que se toma es la de la inclusión educativa pensar en barreras para el aprendizaje y la participación en lugar de Necesidades Educativas Especiales, resulta más coherente. Aun si una meta a futuro es la de llegar a una educación para todos, sin distinción alguna, hay que reconocer que en la actualidad este tipo de etiquetas son necesarias para la toma de decisiones y acciones, y poder repensar el paradigma y el sistema teniendo estas cuestiones en cuenta, ya que de alguna manera ayudan a distinguir y reflexionar sobre las barreras actuales para el ejercicio de este derecho, esto si no se reduce en un pensamiento individualista y centrado en el/la alumno/a “problema”.

Historia y actualidad de la situación en torno a la Inclusión Educativa.

Situación Internacional.

La educación se declara como derecho humano en 1948, en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** en el artículo 26, aquí se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” (Naciones Unidas, 1948, p.54).

Más adelante, en 1989, se declara como derecho de la niñez, en la **Convención sobre los Derechos del Niño**, aquí se declara, como un derecho de todos/as los/as niños/as en condiciones de igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 1989, art. 28). La finalidad aquí es combatir el analfabetismo y la ignorancia, se puede entender que en este caso el foco estaba en la población en general, sin realmente hacer un hincapié en aquellos/as considerados/as con discapacidad u otras problemáticas, se habla de apoyos económicos cuando sea necesario. En el art. n° 29 se profundiza un poco más este derecho, donde se plantea que la educación debe estar encaminada, entre otras cosas, a “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (Naciones Unidas, 1989).

Al siguiente año, es cuando comienza el movimiento de **Educación para Todos**, con la **Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en Jomtien**, aquí la prioridad principal era la eliminación del analfabetismo de la población en general, esta preocupación se da por los niveles tan altos de las personas que no saben leer ni escribir alrededor de todo el mundo; se declara a la educación como de acceso universal a la educación primaria, así como su conclusión, y fomentar la equidad (Naciones Unidas, 1990). En esta ocasión se da gran importancia a la educación de mujeres y niñas, dada la diferencia tan grande entre hombres y mujeres a nivel educativo, así como a las personas de bajos recursos. Se busca modificar las desigualdades en la educación y suprimir las discriminaciones en cuanto a posibilidades de aprendizaje de grupos más vulnerables.

En el año 1993 las Naciones Unidas aprueban las **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**, aquí se habla de como otros factores sociales como la ignorancia, el abandono, el miedo y la superstición, han retrasado el desarrollo de las personas con discapacidad a lo largo de toda la historia (Naciones Unidas, s.f.), el objetivo de estas normas es garantizar que las personas en situación de discapacidad tengan una mejor calidad de vida, así como responsabilidades y gozar de los mismos derechos que los demás, lo que incluye sin duda alguna el acceso y la permanencia a una educación de calidad. El art. 6 se centra en la educación, se reconoce en el principio de la igualdad de oportunidades en todos los niveles del sistema, y en entornos integrados, velando que esto constituya una parte integral del sistema educativo

(Naciones Unidas, s. f.). Se deja en claro que es necesario contar con una política formulada de forma clara, que sea comprendida y adaptada por las escuelas y la comunidad, esto implica permitir planes de estudio flexibles y adaptables, y proporcionar materiales didácticos de calidad, así como formación de los/as docentes y personal de apoyo, junto con esto deja claro que si se cuenta con una enseñanza especial, esta debe tener el objetivo de preparar a los/as estudiantes para que pasen al sistema de enseñanza general, a su vez esta debe vincularse de forma estrecha con la enseñanza general, guiándose por las mismas normas y aspiraciones (Naciones Unidas, s. f.).

Este documento deja en claro que los Estados deben velar por que las cuestiones en torno a la discapacidad sean incluidas en todas las normativas y planificaciones del país, de esta manera se deben tomar en cuenta a las organizaciones de personas con discapacidad, pues sus necesidades e intereses deben ser incorporados en los planes de desarrollo y no ser tratados por separado (Naciones Unidas, s. f.).

Al siguiente año (1994), se hace la **Declaración de Salamanca**, con respecto a las NEE, esta marca un hito en la educación inclusiva, y se mencionan como tal las necesidades educativas especiales en el marco internacional, se introduce la idea de que cada niño/a tiene sus propias características, intereses, capacidades y necesidades en torno al aprendizaje, y los sistemas de educación deben diseñarse de tal manera que se considere toda la gama de diferencias, necesidades y características (UNESCO, 1994, p.viii). En este caso se pone el foco en modificar el sistema, la idea es que el sistema se centre en las necesidades y diferencias de todos/as los/as niños/as por igual, estableciéndose las NEE como necesidades que se derivan de sus capacidades o dificultades de aprendizaje, así muchos niños/as llegan a experimentar dificultades y presentan NEE en algún momento de su escolarización (UNESCO, 1994, p.6). Las escuelas especiales (ya existentes) servirán como facilitador de apoyo profesional a escuelas regulares para poder atender de la mejor manera las NEE, en relación a este tema se habla de la creación de “escuelas integradoras” (UNESCO, 1994, p.12), que en la descripción tienen un carácter más inclusivo, sin embargo aún no se introduce este término como tal.

Este documento aclara que los cambios necesarios no se restringe a integrar niños/as con discapacidad en aulas comunes, sino que forma parte de una reforma de la enseñanza que es necesaria para mejorar su calidad en todos los sentidos posibles, creando sistemas flexibles y adaptables con la capacidad de prestar atención a las diferentes necesidades los/as niños/as (UNESCO, 1994, p.21). Se recalca lo fundamental que es contratar y formar a los/as profesionales de educación adecuadamente como uno de los factores clave para el cambio, también se reconoce la importancia de los servicios de

apoyo exteriores, aquí se suman beneficios considerables si se hacen mayores esfuerzos para lograr la utilización óptima de todos los servicios y especialistas disponibles (UNESCO, 1994).

Seis años más tarde, en el 2000, el movimiento de la **Educación para Todos** (desde ahora EPT) continúa con el **Foro mundial sobre la educación, en Dakar**, este se realiza con la idea de evaluar los avances desde la Declaración en Jomtien en 1990, en este caso el foco principal sigue siendo en parte la educación básica y acabar con el analfabetismo en adultos, se destaca como el factor económico atraviesa la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos, siendo para algunos gobiernos en vías de desarrollo el más importante (UNESCO, 2000). El documento de este encuentro se divide en seis partes esenciales sin tener en cuenta prefacio, prólogo, introducción y anexos: “avances realizados desde Jomtien”, “mejorar la calidad y la equidad de la Educación para Todos”, “utilizar eficazmente los recursos educativos”, “promover la educación para la democracia y el civismo”, “después de Dakar”.

Por comentar algunas de ellas, en la primera se discuten los avances desde Jomtien, dejando en claro que se requiere de todos los niveles de la población, si bien se lograron muchos avances en algunos países, las diferencias y disparidades en la calidad pueden estar presentes aun si el acceso es mayor (UNESCO, 2000, p.10-15), precisamente el hecho de estar dentro de un centro educativo no significa realmente que se esté accediendo a la misma calidad educativa. Con respecto a la segunda parte, se destaca en todo el informe los obstáculos que tienen las niñas y mujeres para acceder a una educación de calidad y se toma como una de las prioridades a trabajar, si bien se habla en torno a esto cuando se menciona que la educación es un instrumento para la igualdad y emancipación (UNESCO, 2000, p.17), es algo que puede ser extrapolado a otras poblaciones vulneradas históricamente como las personas con discapacidad, grupos étnicos, entre otros. En este apartado se destacan también las NEE y su atención, para volver una realidad la educación integradora, aquí se destaca un nuevo enfoque para su momento, donde la idea no es preparar al niño/a para adecuarse a la escuela, sino en la preparación de las escuelas para que estas puedan llegar a todos y cada uno de los/as niños/as, esto incluye el derecho de todos/as los/as niños/as a asistir al centro educativo más próximo sin ser excluido/a o no tener una educación de calidad, pues el avance en el acceso no siempre significa que traiga una mejor calidad, para lograr estos objetivos se requiere un enfoque holístico, que no solo se enfoque en el cambio de las prácticas, sino también en el cambio de valores, creencias y actitudes, encontrándose este como un objetivo explícito (UNESCO, 2000, p.18 y 19).

Al hablar sobre la relación con la sociedad civil, se recalca que es necesaria la colaboración, pues no se puede pensar a la escuela sin su contexto, la escuela es una

institución y como tal atraviesan su configuración los factores económicos, sociales y políticos que estén funcionando, siendo esto algo recíproco, pues la escuela no existe en el vacío (UNESCO, 2000, p.27).

En el 2006 se da la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, esta es un hito en la historia de las personas con discapacidad, pues se reivindican los derechos que ya de por sí se supone son derechos inherentes a todos los seres humanos, y se le suman aclaraciones y apoyos para la población con discapacidad a fin de que puedan gozar del ejercicio pleno de derechos en igualdad de condiciones que los demás. El propósito de esta convención es promover, proteger y asegurar el goce de forma plena y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (ONU: Asamblea General, 2008, p.4). Esta se ve atravesada por los principios de: respeto a la dignidad inherente al ser humano, así como la autonomía e independencia, y libertad de toma de decisiones; la no discriminación, participación e inclusión plena y efectiva, respeto por la diferencia y aceptar a la discapacidad como parte de la diversidad y condición humana, igualdad de oportunidades, accesibilidad, igualdad de género, y finalmente respeto a la evolución de las facultades de niños/as con discapacidad y su derecho a preservar su identidad (ONU: Asamblea General, 2008, p. 5 y 6). Entre las obligaciones generales se encuentra la promoción de la formación de profesionales y del personal que trabaja con personas con discapacidad (ONU: Asamblea General, 2008).

Si bien durante toda la Convención se plasma la inclusión, accesibilidad y otros temas relacionados, el artículo pertinente para este trabajo es el n°24, ya que habla enteramente del derecho a la educación, aquí se reconoce no solo el hacer efectivo este derecho sin discriminación, en una base de igualdad de condiciones, sino la idea de asegurar un sistema de educación inclusivo, por lo que los Estados partícipes aseguraran una serie de cuestiones: que esta población no quede excluida del sistema general de educación, posibilitando el acceso a una educación inclusiva, gratuita y de calidad, en la comunidad donde vivan; que se hagan los ajustes razonables para facilitar una formación efectiva; que se presten los apoyos necesarios para favorecer la formación eficaz; que estas medidas de apoyo sean personalizadas y efectivas, siendo su objetivo la plena inclusión; facilitar medidas alternativas y/o aumentativas de comunicación; facilitar el aprendizaje de la lengua de señas del país; y por último asegurar que la educación de las personas sea impartida en lenguajes y modos apropiados para cada persona (ONU: Asamblea General, 2008, p. 18 y 19). Junto con esto se declara que los Estados parte también deben brindar a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y su desarrollo social, siendo el objetivo la plena participación e igualdad de condiciones tanto en la educación como en la comunidad, por lo que se deben tomar medidas como facilitar el

aprendizaje y otros modos, medios y formatos de comunicación, asegurar que la educación de las personas, particularmente niños/as ciegos/as, sordos/as o sordociegos/as, sea impartida en los lenguajes y medios de comunicación más apropiados para cada persona, en entornos que permitan el alcance del máximo desarrollo académico y social (ONU: Asamblea General, 2008, p. 19 y 20). También se destaca que se deben emplear maestros/as, incluyendo con discapacidad, calificados en lengua de señas y braille, a fin de formar profesionales y personal para trabajar en todos los niveles educativos del sistema (ONU: Asamblea General, 2008, p.20).

Dos años después, en el 2008, se da la **Conferencia Internacional de Educación** bajo el título “**La Educación Inclusiva: El camino hacia el Futuro**”, aquí ya se habla de educación inclusiva como tal, vista como un proceso que supone la transformación de las escuelas y otros centros educativos para poder atender a todos/as los/as niños/as por igual, siendo crucial el logro de una educación de calidad para todos/as y el desarrollo de sociedades más inclusivas (UNESCO, 2008, p.5). La Conferencia se divide en cuatro temas principales, además de la introducción y las observaciones finales, siendo estos: enfoques, alcance y contenido; políticas públicas; sistemas, interfaces y transiciones; y por último educandos/as y docentes.

El propósito principal de la educación inclusiva, según la conferencia, es eliminar la exclusión social como una consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad, siendo esta una manera de asegurar que la Educación Para Todos, sea realmente para todos/as, esta se ve como un proceso continuo, en un sistema en constante evolución (UNESCO, 2008, p.6 y 9). En esta instancia no solo se definen las NEE, sino que también se marca una clara diferencia entre la integración y la inclusión como conceptos separados, y con enfoques distintos a lo hora de pensar y actuar en torno a la diversidad, aquí se habla de inclusión como un principio, un proceso de fortalecimiento de sistema para atender a todos/as los/as estudiantes, el cuál debe ser algo que guíe todas las políticas y prácticas educativas (UNESCO, 2008, p. 10 y 12), de esta manera el foco pasa a estar en el sistema y no tanto en la persona. La convención recalca que con voluntad política y los recursos adecuados, las políticas públicas pueden transformar de forma radical los sistemas educativos, a esto le suma que no se trata de un asunto marginal, sino que son necesarios cambios en todo el sistema educativo, requiriendo políticas nacionales unificadas e inclusivas, por lo que se debe construir un consenso, modificando las culturas escolares, mediante un liderazgo fuerte y de prácticas participativas, se trata de una responsabilidad compartida de la comunidad, donde en lugar de una estructura jerárquica, se establezca una estructura cooperativa y de relaciones sociales (UNESCO, 2008, p.15 y 18). En cuanto a los sistemas, interfaces y transiciones, es necesaria una coordinación de todos los

servicios y las instituciones, siendo un único currículo rico y flexible para todos/as que responda a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje, estructurando en relación a criterios de habilidades mínimas de distintos niveles, cabe aclarar que esta clase de currículo puede ser más demandante para los/as docentes por lo que necesitaran ayuda para su aplicación efectiva, también se plantea para su utilización la posible necesidad de ampliar el concepto que los/as docentes y responsables utilizan en torno al aprendizaje, pues no basta con transmitir, los/as propios/as educandos/as tienen que descubrir y entender por sí mismos/as, participando de forma activa en la comprensión de sus experiencias, sin olvidar los apoyos necesarios en situaciones de más vulnerabilidad (UNESCO, 2008, p. 24, 26 y 27).

La sección sobre educando/a y docentes, deja en claro que al querer forjar escuelas para todos/as, la preocupación por dar respuestas individualizadas desvía la atención de crear otras formas de enseñanza que lleguen a todos/as, no se trata de importar prácticas de la educación especial a la educación general, pues esto tiende a generar formas de segregación (UNESCO, 2008, p.31). Se habla del apoyo al aprendizaje, planteando buscar formas de colaborar con diversos profesionales, con el objetivo de utilizar evaluaciones especializadas para fines educativos, en conjunto con las que se llevan a cabo en las escuelas comunes, este paso de una evaluación menos especializada hasta una más especializada es mucho más sencilla cuando el centro educativo cuenta con un equipo multidisciplinario (UNESCO, 2008, p.33 y 34).

En el año 2015 se da la **Declaración de Incheon** (República de Corea), titulada **“Educación 2030: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”**, esta forma parte de los **Objetivos de Desarrollo Sostenible**, siendo el objetivo número cuatro (desde ahora ODS-4), donde se propone “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, en esta ocasión se reafirma la visión del movimiento mundial EPT, iniciado en 1990, también se reafirma la educación como un bien público, un derecho humano fundamental y la base para ejercer otros derechos (UNESCO, 2016, p.7). Dentro del ODS-4 se encuentran una serie de metas específicas a cumplirse en el periodo de 2015 al 2030, estas son: 4.1. Velar por que todos/as los/as niños/as acaben los ciclos de enseñanza primaria y secundaria, gratuita, equitativa y de calidad, con resultados pertinentes y eficaces; 4.2. velar por que todos/as los/as niños/as tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en primera infancia, de calidad; 4.3. asegurar el acceso en igualdad de condiciones para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad; 4.4. aumentar de forma sustancial el número de jóvenes y adultos/as que cuentan con competencias necesarias, para acceder al

empleo y el emprendimiento; 4.5. eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en igualdad de condiciones en todos los niveles de las personas más vulnerables, incluidas, pero no exclusivamente, las personas con discapacidad; 4.6. asegurar que todos/as los/as jóvenes y como mínimo una proporción sustancial de adultos/as tengan competencias de lectoescritura y aritmética; 4.7. garantizar que todos/as los/as estudiantes adquieran los conocimientos teórico-prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible; 4.a. la construcción y adecuación de instalaciones que respondan a las necesidades de niños/as con discapacidad y tengan en cuenta cuestiones de género, ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces para todos/as; 4.b. aumentar de forma sustancial el número de becas disponibles para los países en vías de desarrollo y menos adelantados para que su estudiantado puede matricularse a estudios superiores; 4.c. aumentar considerablemente la cantidad de maestros/as calificados, por medio de la cooperación institucional para los países en desarrollo (UNESCO, 2016, p.20 y 21).

El ODS-4 se centra en el financiamiento y la ampliación del acceso, de la inclusión y la equidad, de calidad y los resultados de aprendizaje, en todos los niveles educativos como parte del enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida, aquí se establece que del hecho de no haberse alcanzado la EPT, se puede aprender que no se puede “seguir con lo habitual”, así la educación de calidad para todos/as no se volverá nunca una realidad (UNESCO, 2016, p.25), para que esto ocurra hay que hacer un cambio. El ODS-4 plantea una visión que va más allá de un enfoque utilitarista de la educación, en este se integran dimensiones múltiples que hacen parte de la existencia humana, la educación inclusiva se vuelve fundamental para promover la democracia y los derechos humanos, fortalecer la tolerancia, la ciudadanía mundial, el compromiso cívico y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2016, p.26). El marco de acción planteado se basa en tres principios claves, que se ven reflejados a lo largo de todo el documento: la educación como derecho humano fundamental y como derecho habilitador; la educación como un bien público y cuyo garante es el Estado, y por último la igualdad de género estando intrínsecamente relacionada con el derecho a la educación para todos/as (UNESCO, 2016, p.28).

Esta es una de las declaraciones entorno a la educación más completas, ya que aborda la temática desde un enfoque multidimensional, integral y holístico, reflejando a la educación con la importancia que esta tiene para el desarrollo no solo humano y social sino también como motor del desarrollo sostenible, integrando múltiples dimensiones de la humanidad, está también establece un fuerte compromiso con la inclusión y la equidad, esencial para una educación transformadora, donde deja claro que ninguna meta se ha completado a menos que esta sea lograda para todos/as (UNESCO, 2016, p.6). En esta instancia se presentan metas concretas, realizables y cuantificables, estas son de carácter

específico y abordan diversos aspectos, desde la educación inicial hasta la formación de profesionales y técnicos/as capacitados/as, lo que permite un seguimiento y evaluación, estas si bien están planteadas por separado, varias de ellas están estrechamente relacionadas como las 4.3 y la 4.4, también se promueve constantemente la ciudadanía global y la diversidad, siendo la educación un medio para promoverla, así como la tolerancia y el respeto, crucial para fomentar la cohesión social y la justicia, sin dejar de lado estos puntos se establece un compromiso con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, proporcionando oportunidades y adaptándose a los cambios sociales y en las necesidades de las personas, culturas y sociedades (UNESCO, 2016).

Situación Nacional.

Marco legal.

Uruguay cuenta con varias normativas que se pueden vincular a la educación inclusiva. El 20 de noviembre del 2008 se promulga la Ley n° 18418, esta cuenta con un único artículo que ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, firmada por el país el tres de abril del 2007 en Nueva York (Uruguay, 2008a).

El mismo año se promulga la Ley n°18437, la **Ley General de Educación**, en esta se declara a la educación como un derecho humano fundamental, por lo que el Estado debe garantizar y promover una de calidad para todos/as los/as habitantes del país, a lo largo de toda la vida, también se declara como un bien público y social, que tiene como objetivo el desarrollo integral de todas las personas sin distinción (Uruguay, 2008b, art.1 y 2).

Desde el artículo 6 al 11 se declaran los principios de la educación, entre ellos: la universalidad, pues todos/as los/as habitantes son titulares del derecho sin distinción; la obligatoriedad, la educación básica (considerada la inicial a partir de los 4 años, la primaria y educación media) es obligatoria; sobre la diversidad e inclusión educativa, se destaca que el Estado como tal asegura los derechos de aquellos grupos minoritarios o en situaciones de vulnerabilidad, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y el ejercicio pleno del derecho a la educación; y la participación como principio fundamental de la educación, de esta manera el educando es visto como un sujeto activo en el proceso educativo (Uruguay, 2008b).

El art. 13 se centra en la política educativa nacional, está tendrá en cuenta, entre otros, los siguientes fines: promover principios como la justicia, la libertad, la democracia, solidaridad, la inclusión social, entre otros; buscará formar personas reflexivas, solidarias, autónomas, tolerantes y protagonistas de la construcción de su comunidad y de una sociedad con un desarrollo sustentable y equitativa; fomentar la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos, una cultura de paz y tolerancia, entendida como

el respeto hacia los demás y la no discriminación (Uruguay, 2008b). En el artículo 18 se refiere a la igualdad de oportunidades y la equidad, aquí se declara que el Estado deberá brindar los apoyos necesarios a todas aquellas personas y sectores en situación de vulnerabilidad, y actuará de tal forma que se incluya a las personas y sectores discriminados de forma cultural, económico-social, para alcanzar una igualdad de oportunidades no solo para el acceso, sino también para la permanencia y el logro de los aprendizajes (Uruguay, 2008b). A fines de garantizar la igualdad de condiciones, el artículo 33 declara que las modalidades de educación formal, contemplan las particularidades, permanentes o temporales, de carácter personal o contextual, a través de diversas modalidades, donde se tendrá consideración especial, entre otras, la educación de personas con discapacidad, promoviendo su inclusión, brindando los apoyos necesarios (Uruguay, 2008b).

En el año 2010 se promulga y publica la Ley n° 18651, **Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad**, aquí se considera persona con discapacidad a toda aquella que padezca o presente alguna alteración funcional de carácter permanente o prolongada, física o mental (motriz, sensorial orgánica, visceral, intelectual y/o psíquica) que en relación a la edad y medio social implica desventajas considerable para su integración social, familiar, educativa o laboral (Uruguay, 2010, art.2). El art. 5 declara que las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos humanos sin excepción distinción ni discriminación de ningún tipo, en especial, entre otros, el derecho a la educación, la salud, inserción laboral, y su protección contra toda posible explotación, reglamentación o trato discriminatorio, abusivo o degradante (Uruguay, 2010).

La presente ley cuenta con un capítulo dedicado enteramente a la educación y promoción cultural, en este caso parecen de especial importancia los artículos número 39, 40, 45 y 46, aun así todos son pertinentes. El artículo 39 menciona que el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en coordinación con ANEP deben facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, de forma permanente y sin límite de edad, los elementos o medios técnicos o pedagógicos, para que esta desarrolle al máximo sus facultades (Uruguay, 2010). Por otra parte el artículo 40 refiere a la equiparación de oportunidades, donde la integración a las aulas comunes se da sobre la base del reconocimiento de la diversidad como un factor educativo, donde se mire hacia el objetivo de una educación para todos/as, también se busca garantizar el acceso a la educación en todos los niveles del sistema, brindando los apoyos necesarios, asegurando una flexibilidad curricular y en las modalidades de evaluación, así como la accesibilidad en general (Uruguay, 2010). Los artículos 45 y 46 pasan por la promoción de la sensibilización y la educación de la comunidad en términos del significado y la conducta adecuada ante las diversas

discapacidades posibles, y sobre cómo los centros no podrán ejercer ningún tipo de discriminación, facilitando el acceso y el uso de las instalaciones y servicios a las personas con discapacidad (Uruguay, 2010).

Políticas en torno a la Inclusión.

Uruguay cuenta con varios programas, proyectos y medidas en torno a la educación inclusiva, entre ellos la Red Mandela, el Departamento Integral del Estudiantes (DIE), los Articuladores de Inclusión en Territorio, el Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos, Centros de Recursos (CeR), Centro de Recursos para Estudiantes Sordos, entre otros.

La **Red Mandela** fue creada en el año 2014, como una red de escuelas y jardines inclusivos, esta es un proyecto conjunto entre el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), UNICEF y el Instituto Interamericano de Discapacidad e Inclusión (iiDi), su objetivo principal es integrar a los/as niños/as con discapacidad y provenientes de contextos diversos en escuelas públicas de todo el país, desde una base de respeto y aceptación de la diversidad, desde que se creó hasta el 2019 esta red cuenta con 82 centros educativos alrededor de 18 departamentos del país (Lago, 2019). La Red Mandela tiene cinco propósitos en su implementación, estos son: a. favorecer el desarrollo de escuelas y jardines, en todo el territorio nacional, que implementen proyectos en torno a la educación inclusiva; b. mejorar los apoyos disponibles a fin de que las escuelas puedan implementar, sostener y evaluar prácticas de educación inclusiva; c. fomentar procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores para la inclusión educativa (docentes, alumnos, familias, personal no docente, la comunidad); d. estimular procesos de intercambio, visualización, aprendizaje compartido y difusión de buenas prácticas de inclusión entre las escuelas y jardines comunes y los centros de recursos; e. generar evidencia y sistematizar modelos de implementación de educación inclusiva en el país, por medio de documentación y evaluación de experiencias (ANEP, s. f.). Este proyecto cuenta con componentes en los cuales se incluyen acciones que permiten a las escuelas participantes la recepción de asistencia técnica y acceder a apoyos con la finalidad de acompañar la implementación del proyecto, posibilitando que la institución pueda responder de forma adecuada a los desafíos particulares, y a compartir sus experiencias, recuperando y sistematizando, aprendizajes, prácticas y logros, estos componentes son el pedagógico-didáctico, incursión y participación social, monitoreo, evaluación y sistematización de experiencias, y por último la accesibilidad (ANEP, s. f.).

Otro organismo en torno a la educación inclusiva es el **Departamento Integral del Estudiante** (DIE), creado en septiembre de 2014, bajo la coordinación de ANEP, busca acompañar y asesorar a diversos profesionales de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), como docentes equipos directivos, inspección, entre otros, en torno a procesos y estrategias que pueda construir a la consolidación de una educación inclusiva con base en la perspectiva de derechos (ANEP/DGES, s. f.). Este organismo participa de forma activa en el abordaje de situaciones complejas que llegan a comprometer lo educativo con estudiantes y/o familias, en algunos casos de manera articulada con otros organismos e instituciones, a fin de asegurar la continuidad educativa, a su vez tiene a su cargo la formación y actualización de aspectos teóricos y metodológicos, para afrontar los desafíos de cada contexto y ocasión (ANEP/DGES, s. f.). También busca no solo contribuir desde la especialidad técnica y multiprofesional al abordaje de los procesos educativos complejos, sino que asesorar, orientar y formar desde ahí a la comunidad educativa y especialmente a los equipos educativos de cada centro, y continuar la promoción y consolidación de equipos institucionales y/o regiones a partir del diálogo interdisciplinario (ANEP/DGES, s. f.).

Mediante el DIE se busca desarrollar la construcción de rutas y espacios participativos para el intercambio interinstitucional, propiciar el diálogo intergeneracional y los procesos participativos por medio del programa de participación, promover la investigación, sistematización y divulgación de los procesos que han sido desarrollados a través de las diferentes líneas de trabajo, propiciar convenios con centros universitarios para generar pasantías para estudiantes avanzados de psicología, trabajo social y psicopedagogía, entre otras para que se integren a equipos educativos, y lograr una reciprocidad entre los aprendizajes y los centros educativos que les reciben (ANEP/DGES, s. f.). Con múltiples profesionales de áreas como psicología, educación social, psicopedagogía, trabajo social y profesorado referente en participación social, se llevan a cabo cuatro líneas estratégicas: 1. educación inclusiva y atención a la diversidad, con planificaciones diversificadas, el diseño universal para el aprendizaje, y el acompañamiento de los liceos Mandela; 2. desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo; 3. enlaces con la vida, en torno a la prevención de la conducta suicida y la construcción de proyectos de vida; y 4. derechos humanos, convivencia y participación, a fin de prevenir las violencias (promoción de DDHH y prevención de violencia), ciudadanía digital y participación estudiantil (ANEP/DGES, s. f.).

Otro mecanismo es el de los **Liceos Mandela**, esto es una red de centros de educación media de Secundaria y UTU¹ que se comenzó a implementar en el 2019, estos incluyen en el sistema educativo común a adolescentes que se enfrentan a distintas situaciones de discapacidad, en el proyecto se tiene presente la idea de educación inclusiva como algo que implica una transformación en la práctica y la cultura de los contextos educativos, a fin de visibilizar diversas identidades, necesidades y trayectorias de los/as estudiantes, con el compromiso de eliminar las barreras que impiden el goce pleno del derecho a la educación, esto también considera el acceso y el progreso en la propuesta que promueve un tránsito participativo y efectivo, en relación a los apoyos, ajustes y adaptaciones necesarias (ANEP, 2020). La primera etapa del proyecto se enfocó en que los/as estudiantes en situación de discapacidad se integrarán en el aula común y que en la institución recibieron orientaciones, tutorías y asesoramiento, además de las familias y principalmente los/as docentes, en cuanto al acompañamiento, se trabaja en la formación y desarrollo profesional en un doble sentido, conceptualmente, explicando el paradigma de la educación inclusiva y en el marco jurídico, y metodológicamente compartiendo estrategias de enseñanza en el aula con equipos educativos y de gestión a fin de promover un centro inclusivo (ANEP, 2020).

Como se mencionó el DIE forma parte de un grupo de trabajo en torno a los Liceos Mandela, bajo el título de “Hacia los liceos Mandela”, trabajan a la par con el CeR y el CeReSo, el Espacio de Educación y TIC, las inspecciones de Asignaturas, de Institutos y Liceos, y el Planeamiento Educativo de la misma DGES, como esta propuesta se centra en la educación media, bajo la DGES y Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), es necesaria la coordinación interna de varios dispositivos de Secundaria, como de espacios de encuentro con la DGETP, en el marco de ANEP (DGES, s. f.).

Uruguay también cuenta con el llamado **Programa de Educación Inclusiva**, de la mano de MEC, éste diseña e implementa acciones que promueven, desde un enfoque de derechos, la atención a la diversidad, es en este sentido que se formulan estrategias y diseñan herramientas e instrumentos con orientación hacia la accesibilidad, este tiene la finalidad de promover políticas educativas de carácter inclusivo, desde aspectos tanto normativos como de articulación interinstitucional y diseño de proyectos territoriales que sean innovadores (MEC, 2023). El objetivo general del programa es garantizar el derecho a la educación, siendo esta inclusiva, equitativa y de calidad, a través de promover la presencia, participación y aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, con esto en mente se

¹ Según el sitio web de ANEP/DGES, forman parte de esta red 8 liceos: Liceo N.º 1 de Artigas, Liceo N.º 6 de Rivera, Liceo Fraile Muerto, Liceo Cebollatí, Liceo Shangrilá, Liceo Fray Marcos, Liceo N.º 3 Minas y Liceo N.º 74 de Montevideo.

Recuperado de: <https://www.dges.edu.uy/departamento-integral-del-estudiante/mandela>

plantean varias líneas de acción, estas son: el fortalecimiento de acciones para la transversalización de la inclusión y accesibilidad en el MEC; el asesoramiento y orientación a otras instituciones y los/as ciudadanos/as en materia de educación inclusiva; la recepción, seguimiento y sistematización de situaciones donde se vulneren los derechos relativos a estudiantes en riesgo de exclusión por motivos diversos, entre ellos la discapacidad; la sensibilización y formación en la temática; y finalmente una línea en torno a las altas habilidades intelectuales y la superdotación intelectual (MEC, 2023).

En el marco de este programa se encuentra el proyecto de **Articuladores de Inclusión en Territorio** (AIT), este es un equipo de profesionales que están formado en la temática de educación inclusiva y cuentan con experiencia en el abordaje de diversos ámbitos educativos y de articulación territorial, es así que el articulador busca aportar desde su labor tanto a la propuesta educativa, sociocomunitaria, y cultural, como a un programa particular sobre las áreas de convivencia y derecho a la educación inclusiva, planificación estratégica y diversificada, la gestión de recursos accesibles y/o la sensibilización y formación sobre la temática (MEC, 2023). Este proyecto es una política de “innovación educativa” con el propósito de influir en la construcción de una cultura institucional inclusiva, por diversos medios, tales como el asesoramiento, acompañamiento y formación de equipos educativos, que apunta a lograr identificar barreras y desarrollar un proceso transformador que se base en pautas y propuestas innovadoras y resolutivas para derribarlas (MEC, 2024). En este contexto se toma la inclusión como un horizonte, como un proceso permanente enfocado en construir de manera colectiva las herramientas de educación inclusiva más apropiadas para cada centro en su contexto, se trata de un cambio de paradigma donde la metodología pasa a apostar por el diseño universal tanto de entornos físicos, como de prácticas, procesos habilitantes y potenciadores, en lugar de centrarse en las personas y sus limitaciones (MEC, 2024).

Las claves de este proyecto son: partir del reconocimiento y la sistematización de buenas prácticas ya existentes localmente; contribuir a la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje, promoviendo la participación de todos/as los/as estudiantes; contribuir a la construcción de un sistema abierto a recibir para todas las personas; impulsar la inclusión desde un trabajo en colaborativo con la comunidad educativa; propiciar condiciones para dar respuesta a las características particulares de cada estudiante; acompañar y orientar el desarrollo de propuestas situadas y concretas; posibilitar la transformación de emergentes diarios en oportunidades de aprendizaje; y finalmente incorporar una perspectiva de cuidado hacia los equipos educativos (MEC, 2024). Tomando como base estas claves el proyecto cuenta con cinco fases que se dan entre seis y doce meses de trabajo: 1. Familiarización, 2. Construcción de la demanda, 3. Planificación de

acciones oportunas, 4. Desarrollo de acciones oportunas, 5. Valoración y Sistematización de la Experiencia (MEC, 2024).

En el sitio web de los AIT se comentan los principales aportes de esta política, entre ellos podemos encontrar: incentiva espacios para la reflexión interna, promueve la accesibilidad e inclusión en la cultura institucional, diversifica las estrategias de aprendizaje, participación y comunicación, se incorporan herramientas de carácter metodológico para la toma de decisiones oportunas, previene la desvinculación educativa desde una promoción de la convivencia respetuosa, potenciar actitudes favorables para la resolución de conflictos de manera pacífica y actitudes positivas hacia la diversidad, articula acciones con actores del territorio, sensibiliza a la comunidad en relación al valor y riqueza de la diversidad en el ámbito educativo, y por último identificar y facilitar el acceso a recursos que favorecen la accesibilidad (MEC, 2024).

En marzo del 2017 se crea el **Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos**, de la mano del MEC y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), como el Decreto N° 72/017, este es derogado en 2022 a excepción del segundo artículo, aprobando la actualización del instrumento bajo el Decreto N° 350/022 (MEC & MIDES, 2022, p.4). En esta edición se evalúa el protocolo pasado y se reconoce que su objetivo fue establecer pautas para asegurar la participación plena y efectiva, así como la accesibilidad y los logros de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes (MEC & MIDES, 2022, p.4). Al entenderse que los campos conceptuales de la Educación Inclusiva, la discapacidad y la accesibilidad son dinámicos y se encuentran en permanente evolución, se vuelve necesaria una actualización de este instrumento a fin de poder hacer frente a los desafíos actuales, para esto se convocan encuentros de diálogo con diversos actores del Sistema Nacional de Educación, y actores de la sociedad civil organizada y personas con discapacidad (MEC & MIDES, 2022, p.5). Como en su versión anterior, para la elaboración del protocolo se toman en cuenta la Ley N°18.651 sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad, y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, tomando especial consideración el art. n° 24 de la última, de esta manera se reitera el deber de prestar los apoyos necesarios en todos los niveles del sistema, y el papel fundamental del Estado y el abordaje coordinado de las instituciones del Sistema Nacional de Educación MEC & MIDES, 2022, p.5 y 6).

El protocolo como tal se divide en cinco capítulos, más la síntesis y los anexos, de esta manera se abordan el ámbito de implementación, el propósito general, las consideraciones generales en torno a la discapacidad y la educación inclusiva, la accesibilidad y el diseño universal y la promoción de culturas inclusivas, en ese orden (MEC & MDS, 2022, p.3). Este instrumento está pensado para implementarse en todas las

instituciones del Sistema Nacional de Educación, y los centros que se encuentren habilitados por la Dirección Nacional de Educación del MEC (MEC & MIDES, 2022, p. 9).

En cuanto al propósito general, el protocolo busca orientar las acciones en las instituciones, para el abordaje de estas situaciones, siendo deber la máxima difusión en la comunidad educativa y la sociedad en general, junto con esto se declaran cuatro aspectos, como mínimo: a. el desarrollo de acciones de prevención, información y formación a toda la comunidad educativa; b. la accesibilidad, no solo de las instalaciones, sino también del mobiliario, herramientas, material didáctico, etc., todo lo que limite el acceso y la participación; c. el desarrollo de sistemas de apoyo académico, así como la promoción e implementación de diseños curriculares con diversas formas de implicación, representación y expresión; d. la utilización de guías de indicadores (MEC & MDS, 2022, p. 10).

El protocolo refiere a la educación inclusiva como aquella que se centra en participación plena y efectiva, en la accesibilidad y la asistencia y logros de aprendizaje en todo el estudiantado, tomando en especial consideración a quienes, por diversas razones se encuentran en situaciones de exclusión o riesgo de marginalización, además busca implicar a los centros educativos en un proceso constante y permanente de transformación, reconociendo la diversidad, promoviendo la participación e identificando y superando barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje (MEC & MIDES, 2022, p.10 y 11). En el protocolo se toma la postura de “barreras para el aprendizaje y la participación”, en lugar de “necesidades educativas especiales”, ya que el foco no está en el/la estudiante, sino en el sistema (MEC & MIDES, 2022, p. 11). Sobre la discapacidad, el protocolo toma la definición de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, detallada en el primer artículo, reafirmando la importancia decisiva de las barreras sociales, sugiriendo una revisión a la noción de “deficiencia”, en correspondencia al léxico validado por los desarrollos conceptuales más actuales en la temática (MEC & MDS, 2022, p. 11).

Se agrega al protocolo el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como un enfoque didáctico que busca aplicar los principios del diseño universal a todos los niveles de la propuesta educativa, lo que permite superar barreras, así como el desarrollo de estrategias que favorezcan la igualdad de oportunidades, a fin de asegurar el acceso al contenido y objetivos de la propuesta de todos/as los/as estudiantes (MEC & MDS, 2022, p. 12). También se habla de diversos tipos de accesibilidad, la física, la cognitiva, y en torno al acceso a la información, así como a la formación de su personal para lograr la accesibilidad del servicio a todo el estudiantado (MEC & MDS, 2022, p. 12-16).

En relación a los ajustes razonables, como un complemento al derecho a la accesibilidad, las instituciones deben asegurarse que los miembros de la comunidad educativa sepan y tengan en cuenta estos recursos, y favorecer el diálogo permanente, promoviendo el trabajo colaborativo, fomentando una actitud proactiva en la búsqueda de

información, estrategias y recursos para atender la diversidad de la mejor manera (MEC & MDS, 2022, p. 17-18).

El protocolo abarca la promoción de culturas inclusivas, con acciones para a la sensibilización y promoción de una convivencia respetuosa en la institución, favoreciendo procesos de inclusión, promoviendo formas de relación adecuada, entre otras, además las instituciones educativas procurarán la transversalización de este enfoque en la gestión diaria, promoviendo una cultura institucional inclusiva (MEC & MIDES, 2022, p. 18-19).

Finalmente el protocolo cuenta con una sección final de anexos, donde se detallan dos tipos de recursos, por un lado digitales para promover la accesibilidad pedagógica y por otro recursos institucionales, a fin de ser guías de referencia en relación a la educación inclusiva, todos con enlaces para facilitar su acceso y utilización. Dentro de los primeros se encuentran recursos didácticos relacionados a la lectoescritura, audiolibros, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), y recursos relacionados a su uso, recursos de lectura fácil, y otros relacionados a DUA; en los segundos se encuentran recursos ligados a instituciones como ANEP, el MEC, el MIDES, Espacio CANDI, entre muchas otras (MEC & MIDES, 2022, p. 21-25), esto es un gran avance en comparación al protocolo anterior y otras medidas, ya que en un mismo lugar se encuentran bien detallados los recursos y opciones disponibles tanto para el personal docente como para el no docente, quienes muchas veces se encuentran perdidos a la hora de tomar decisiones y poner en práctica los conceptos mencionados anteriormente. En suma este protocolo busca que se puedan “...disponer de los apoyos que se requieran para la participación y aprendizaje de todas las personas, reconociendo que existen diferentes estilos de aprendizaje y todos ellos son válidos” (MEC & MIDES, 2022, p. 20).

El rol del psicólogo/a en la Educación y la Inclusión Educativa.

Sobre la Psicología Educativa.

Para poder hablar del psicólogo/a en la educación, parece pertinente comenzar por la Psicología Educativa, y qué se entiende al hablar de ella. Según Cesar Coll (2014) esta se puede entender de dos maneras, como un campo de aplicación del conocimiento, es decir *psicología aplicada a la educación*, o como la *psicología de la educación como disciplina puente*, en este sentido tiene un objeto de estudio propio y tiene la finalidad de generar nuevo conocimiento (p. 37 y 40).

Esta última es desde la cual se posiciona el autor (2014, p.40), de esta manera las relaciones entre el conocimiento psicológico, la teoría y la práctica educativa dejan de pensarse como algo unidireccional, sino que hay una reciprocidad, el estudio de los fenómenos educativos puede contribuir a ampliar y profundizar el conocimiento psicológico, y a la misma vez este conocimiento puede contribuir a la mejora de la comprensión y explicación de los fenómenos educativos, así estos fenómenos pasan a ser un ámbito de actividad humana, que es capaz de ser estudiado con los propios métodos e instrumentos de la psicología. Esta percepción plantea que, a diferencia de una mera aplicación, esta disciplina mantiene relaciones estrechas con el conjunto de áreas y especialidades de la psicología y con otras disciplinas educativas, pero sin identificarse o confundirse plenamente con ninguna, en este contexto la investigación es aplicada, ya que los problemas que se estudian se originan en el campo educativo y el objetivo de generar conocimiento para mejorar la educación, de esta manera la psicología de la educación no solo se enriquece con los principios, modelos, métodos, conceptos y resultados originales en la investigación de la psicología básica, sino que también contribuye en el enriquecimiento de esta con las aportaciones en torno a los fenómenos educativos, y el comportamiento humano en estos contextos (Coll, 2014, p. 46).

Desde esta perspectiva la psicología de la educación es una disciplina puente, con su propio objeto de estudio, siendo este estudiar los procesos de cambio, procesos psicológicos, que se llegan a producir en las personas que se relacionan o son resultado de su participación en las actividades de carácter educativo, a su vez esta idea muestra la necesidad de una aproximación desde múltiples disciplinas para el estudio de estos fenómenos, pues tienen una complejidad intrínseca, y las diversas dimensiones que los atraviesan hace que sea fundamental verlos de diferentes perspectivas disciplinares, la psicología en particular tiene como responsabilidad el estudio de estos cambios, y los procesos psicológicos que estos tengan detrás, de su naturaleza y las características, así

como de los elementos que los facilitan, dificultan y obstaculizan, y sus consecuencias (Coll, 2014, p.49).

La psicología educativa a fin de cuentas es una disciplina psicológica por lo tanto su aproximación se orienta desde los componentes psicológicos de los fenómenos educativos y se usan los instrumentos conceptuales, teóricos y metodológicos psicológicos, lo que trae consigo tres dimensiones que se comparten entre todas las disciplinas de las ciencias de la educación, estas son la dimensión teórica/explicativa, la dimensión proyectiva o tecnológica y la dimensión práctica (Coll, 2014, p.47).

Psicólogo/a en la educación.

Una vez dejado en claro eso, se puede pasar a ver cual es el rol del psicólogo/a en la educación, así como sus posibles modalidades de intervención. Desde un modelo asistencialista, donde se incorporan “gabinetes psicológicos” a los centros educativos, el foco de la intervención eran los/as niños/as que se creía tenían alguna patología, presentaban dificultades o generaban problemas, se trataba de la atención individual, donde el/la psicólogo/a toma la posición del clínico asistencialista que se encuentra a la espera de que el paciente sea enviado en busca de ayuda (Etchebehere et al., 2008, p.102-103). Actualmente es cada vez más percibido un cambio de modelo, pasando a uno con enfoque más amplio, desde una modalidad preventiva, de esta manera el/la psicólogo/a pasa a ser un profesional de la salud, que busca la prevención y promoción del bienestar, siendo el foco está la psicohigiene (Etchebehere et al., 2008, p.103).

Desde esta perspectiva preventiva Etchebehere et al. (2008, p.104-105) plantean la idea de que el/la psicólogo/a trabaje desde la cotidianidad con los/as niños/as, dándole importancia a las familias y las relaciones que se dan dentro del centro, esto implica actuar en aquellas situaciones conflictivas que pueden interferir con el desarrollo del niño/a de forma integral, siendo imprescindible que el mismo se inscriba desde una postura que comprenda los fenómenos humanos, donde la búsqueda de significados sea en base a las historias de vida de sus protagonistas y la dinámica del campo, el/la psicólogo/a se integra como observador participante en la cotidianidad del centro, aportando a la solución de los conflictos y realizando intervenciones oportunas a fin de promover el bienestar.

Según Selvini Palazzoli et al. (2004, p.23) cuando el/la psicólogo/a llegue a trabajar a una institución siempre habrán, de forma consciente o no, expectativas alrededor de su figura y lo que llegara a hacer, lo que puede llevar a tener concepciones muy alejadas de lo que en realidad se llega a realizar, atribuyéndole irracionalmente capacidades, conocimientos y habilidades. Además es muy común que aunque todos los actores educativos acudan al psicólogo/a para pedir una intervención, ya sea de forma individual o

grupales, quien hace la demanda generalmente, no se ubica como parte del problema, piensa que está poniendo en consideración del profesional “casos” de los demás, para que éste intervenga de forma directa o de consejos terapéuticos, así quien hace el pedido alimenta su certeza de que ha identificado exactamente el foco patológico, sin considerarse a sí mismo como parte del problema (Selvini Palazzoli et al., 2004, p.23-25). En estas actitudes hay una resistencia al cambio, atribuyéndole a este profesional un campo limitado de intervención, siendo este la “*patología de los demás*”, a esto le suma una pretensión implícita de la solución inmediata, que no requiera cambios o reflexión por parte de quien genera la demanda, descalificando implícitamente al psicólogo/a en su quehacer (Selvini Palazzoli et al., 2004, p.27 y 28).

Estas situaciones y las actitudes desde los actores en juego hace necesario que se establezca de forma clara la tarea y el lugar del psicólogo/a en el sistema que es la escuela. Así, Selvini Palazzoli et al. (2004) plantea que uno de los primeros problemas con los que se puede encontrar es que los demás actores del centro establezcan un contexto inadecuado para la labor del psicólogo/a, por lo que este deberá intentar cambiar este tipo de contextos, negándose a trabajar desde ellos, dejando en claro su posición y relación con la institución y sus integrantes, la idea es que el/la psicólogo/a pueda definir un contexto colaborador, donde cada uno desde su posición disciplinar puede aportar bajo propósitos *concordantes*, expresando su opinión y escuchando atentamente las opciones de los demás, a fin de tomarlas, discutir y lograr una contribución entre todos/as para llegar a solucionar el problema que se ha planteado (p. 71 y 74). Para poder establecer este tipo de contexto funcional, el/la psicólogo/a debe de presentarse ante actores del centro, con humildad, dejando atrás toda arrogancia y superioridad, siendo consciente de las dificultades y con disposición a cooperar, al presentarse además de pedir y ofrecer la colaboración como único medio, deberá definirse previamente y mostrarse como necesitado de ayuda (Selvini Palazzoli et al., 2004, p. 77-78).

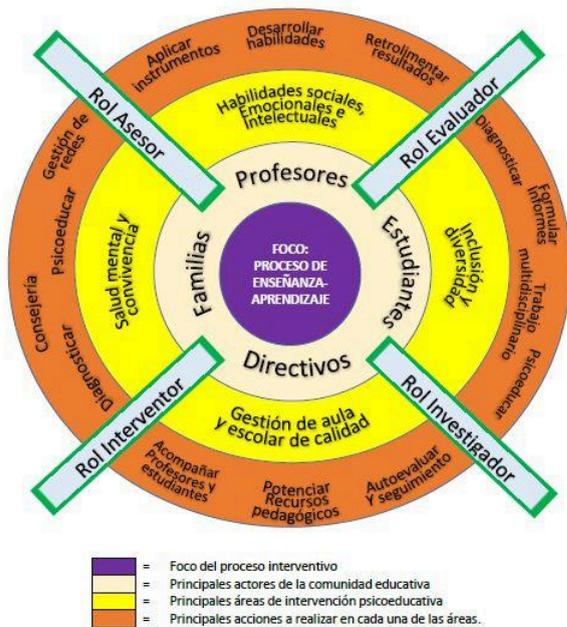
En el libro de Etchebehere et al. (2008, p.108-109) se mencionan distintas formas de trabajo del psicólogo/a en las instituciones, por un lado está *el/la psicólogo/a institucional*, en segundo lugar se menciona al *psicólogo/a de la institución*, sin embargo la posición que destacan estos autores es la del *psicólogo/a en la institución*, donde el/la profesional se adentra en la dinámica del centro, sin asumir las tareas del psicólogo/a institucional, ni las que le son adjudicadas por la dirección, contando con una cierta distancia operativa, desde esta posición la labor del psicólogo/a se define desde objetivos concretos parte de su propuesta de trabajo, los cuales se ajustarán a las necesidades y demandas que puedan surgir en el diagnóstico situacional teniendo en cuenta a los diversos sujetos y actores de la misma. Desde la postura de estos autores no se toma a la población como un objeto de

intervención, en cambio verla como sujeto activo y ciudadano, por lo tanto sujeto de derechos (Etchebehere et al., 2008, p. 112).

Debido a las múltiples perspectivas y el poco consenso en relación a la posición del psicólogo/a en la educación Barraza López (2015, p.15) plantea el modelo orientador, donde

Figura 1.

Modelo Orientador de Barraza López.



toma cuatro grandes atributos, de asesor, evaluador, inventor y/o investigador, siempre teniendo como foco central el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en relación con todos los miembros de la comunidad educativa, así hay también cuatro áreas principales de acción, con sus respectivas funciones y tareas, siendo estas: las habilidades sociales, emocionales e intelectuales, la salud mental y de convivencia, la inclusión y diversidad y la gestión del aula y escolar de calidad. Toma aportes de Redondo (2011), y da gran importancia a la generación de conocimiento aplicado a la realidad en la que se ve inmerso, desde el rol investigativo, pues esta es una competencia que permitirá al psicólogo/a diseñar y/o adaptar las herramientas e instrumentos a la población y el contexto, además de ser estos insumos son primordiales para recabar información y evidencias (Barraza López, 2015, p.15). Aún con este modelo orientador cabe aclarar que al ser cada comunidad educativa única e irrepetible, este debe ajustarse a la realidad de la comunidad en la que se llegue a trabajar, siendo siempre la actuación del psicólogo/a consensuar con los demás actores de la misma,

requiriendo de una apertura para tomar y comprender las diversas perspectivas y variables que se pongan en juego (Barraza López, 2015, p.16).

Por último Barraza López (2015, p.16) plantea que sin importar la postura desde la que el profesional actúe, un principio que la debe orientar es el de partir de las necesidades y expectativas explícitas de los actores del sistema, ya que esto no solo permitirá que el/la psicólogo/a pueda liderar equipos psico-socioeducativos e intervenciones, también posibilita la validación desde los actores en torno a la actuación del mismo en su entorno.

A esto último se puede reafirmar con el planteo de Giorgi (1991, p.11 y 16) sobre como la construcción de la identidad profesional no sucede en el vacío, siendo un proceso

complejo, pues el trabajo del psicólogo/a se da en una institución con adjudicaciones, implícitas y explícitas, y con ciertos espacios en los que puede desempeñar su creatividad y enfrentarse a la tarea desde su propia perspectiva profesional.

Sobre el/la psicólogo/a en relación a la Inclusión Educativa.

Cuando se habla de educación inclusiva Calderón (2012, p.47), tomando los aportes de Arnaiz (2003), plantea que para la adecuada inclusión en la educación es necesario que se den diversas condiciones en relación a tres elementos, el currículum, los recursos o materiales y los agentes educativos, siendo en este último donde se encuentra el/la psicólogo/a junto con los/las docentes, las familias y los/las profesores/as de apoyo, aportando cada uno desde su rol dentro del proceso.

En relación con el/la psicólogo/a, este autor plantea que cumple un papel fundamental en la atención de estudiantes con NEE, formando parte muchas veces de un equipo interdisciplinar de apoyo, que tiene como objetivo colaborar en el logro del desempeño de los/las estudiantes, es así que el/la psicólogo/a se encargará de tareas relacionadas al diagnóstico y asesoramiento psicopedagógico y técnico a los/las docentes y la familia, siendo esta última fundamental para el logro de la una incursión plena en todos los entornos (2012, p.49).

Por su parte, Mogollón & Falla (2014) mencionan que el/la psicólogo/a educativo puede verse ubicado en diversos escenarios en relación con la inclusión, el universitario, el laboral, el gremial y la sociedad. Dado a que este no se encasilla únicamente en su contexto laboral, es decir el centro educativo, se entiende desde esta postura que el/la psicólogo/a escolar es parte de un sistema complejo, por lo que le corresponde un rol ante la sociedad más amplio que el clínico y/o asistencial, pues este acompañara cambios reales, correspondiéndole el fomentar la sensibilización y los cambios de actitud ante la discapacidad, la diversidad y el proceso de inclusión (Mogollón & Falla, 2014, p. 103-104). En este caso se plantea al psicólogo/a como un agente de cambio que debe trascender el campo de acción con una actitud proactiva, a fin de facilitar y promover la inclusión educativa, no solo en el equipo de trabajo y el contexto escolar, sino en la sociedad en general, y si bien esto puede traer desafíos, estos pueden convertirse en oportunidades (Mogollón & Falla, 2014, p.104). De esta manera el/la psicólogo/a escolar, y demás profesionales de la educación, han de ejercer como agentes activos y partícipes, con una visión de transformación hacia una educación inclusiva (Mogollón & Falla, 2014, p.105).

Dentro del modelo orientador, postulado por Barraza López (2015, p.11), se puede encontrar un área que se centra en la inclusión y la diversidad, en esta hay varias funciones, por mencionarlas brevemente estas son: 1. la detección y diagnóstico de NEE, 2. la formulación de informes teniendo en cuenta no solo al estudiante, sino también a sus

contextos de referencia, con sugerencias pertinentes y en posibilidad a la toma de decisiones de los/las docentes, 3. hacer intervenciones individuales y grupales con el objetivo de favorecer el aprendizaje de estos estudiantes, sus familias y la comunidad educativa en general, 4. acciones de psicoeducación, y espacios de reflexión que se orienten a la promoción de la diversidad; a esto el autor le suma ciertas capacidades deseables que este profesional para el logro eficaz de las funciones, tomando los aportes de otros autores.

Basado en este modelo, Proaño Arias (2020) hace una propuesta en torno a la inclusión educativa, extendiendo las acciones y habilidades que este profesional debería llevar a favor del proceso inclusivo en la educación, a su vez se toma la idea del psicólogo/a como agente de cambio, contribuyendo desde su acción a este proceso. A esto la autora recalca la idea de cómo el rol del psicólogo/a, en esta estructura institucional, está enmarcado en la salud, la prevención y tratamiento de problemas y trastornos, y también le da importancia a las funciones mencionadas anteriormente, entre otras, al diagnóstico, apoyo y orientación en relación a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo, la coordinación del trabajo con otros agentes educativos, y la sensibilización y formación de la comunidad educativa, con el fin de posibilitar el aprendizaje (Proaño Arias, 2020, p.36-37).

Se entiende, además, según Loaiza Orozco & Villa Taborda (2021, p.26) que dentro del posible rol que tome el/la psicólogo/a, su posición personal en relación a la educación inclusiva de aquellos/as con barreras para el aprendizaje y participación se construye según desarrolla su ejercicio, y a la vez que identifica necesidades y barreras para la inclusión.

Finalmente no se puede hablar de inclusión educativa, ni el papel del psicólogo/a en esta, sin mencionar la interdisciplina y la colaboración, respecto a esto Rodríguez et al., (2022, p.113) menciona a la interdisciplinariedad como un principio de la educación inclusiva, ya que esta es compleja, dinámica, con múltiples factores y dimensiones como parte del proceso, con una realidad social que cambia y se transforma constantemente, y se necesita de un abordaje que de posibilidad la integración de saberes y métodos con el objetivo de dar respuestas adecuadas y efectivas.

“No se trata de un esfuerzo individual. Si cada profesional que está inmerso en el ámbito educativo, desde su marco de acción, adopta una visión de inclusión y acciones orientadas en este sentido las posibilidades son mayores” (Mogollón & Falla, 2014, p. 106).

Reflexiones finales.

Llegado a este punto, resulta fundamental reflexionar sobre los aspectos abordados a lo largo de este trabajo, lo cual permite detenernos a evaluar sus implicaciones y aportes de forma crítica.

Se han hecho muchos avances internacionalmente, siendo cada vez mayor la presencia de diversidad humana en las propuestas, y con un mejor desarrollo de las nociones que se relacionan a la educación, adquiriendo cada vez más fuerza la idea de crear una educación inclusiva, que no discrimine a nadie. En cuanto a las normas nacionales se ajustan bastante bien al movimiento internacional, a los documentos ratificados por Uruguay y el enfoque de la educación inclusiva, las definiciones y conceptos planteados en relación a la discapacidad, la accesibilidad, etc, siguen los postulados planteados en el mismo, orientando adecuadamente las políticas educativas. Aun así queda mucho trabajo por delante, más que nada en cuanto al acceso a la información y la toma de conciencia respecto a las normas y políticas.

El papel del psicólogo/a no se ve tan desarrollado, en los documentos internacionales y políticas nacionales, a pesar de contemplarse de una u otra manera, como parte de equipos de trabajo, o profesionales que se relacionan con la educación, aunque tampoco se referencian otros/as profesionales. Dos excepciones que se pueden encontrar en este sentido son la “Declaración de Salamanca” y la Conferencia “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro”. Por su parte en la primera se menciona brevemente en relación al uso y coordinación de servicios de apoyo exteriores, y como se generan beneficios considerables con mayores esfuerzos para utilizar óptimamente todos los/as especialistas y servicios disponibles, entre los cuáles se encuentran los/as psicólogos/as (UNESCO, 1994, p.31). En la Conferencia se hace una referencia mayor en torno a la colaboración de diversos profesionales, mencionando al psicólogo/a de forma explícita, con el fin de utilizar evaluaciones especializadas con objetivos educativos, se menciona la utilización de equipos multidisciplinarios con estos profesionales en los centros para facilitar la evaluación hacia una mayor especialización (UNESCO, 2008, p.33-34).

En Uruguay el/la psicólogo/a está presente en muchas de las políticas, es considerado como parte de un equipo de trabajo, en conjunto con otras disciplinas, sin embargo no se explicitan sus labores, al menos en la información pública, salvo por el DIE, que en 2019 publica el Acta n°53, que aprueba el documento titulado “Equipos educativos y funciones de los profesionales en el marco del Departamento Integral del Estudiantes (DIE)” elaborado por la coordinadora del mismo. A fin de aclarar y contribuir al acompañamiento de los/as profesionales y equipos regionales en su labor, se mencionan siete funciones principales, las cuales concuerdan en su mayoría con las mencionadas en la sección

anterior, girando en torno a la orientación, abordaje de situaciones, prevención y promoción, entre otras (Garibaldi, 2019, p.6). Aun así, no menciona ninguna población en particular, pues se entiende que al ser parte del DIE ya se establece un marco de trabajo específico.

Si bien queda marcado un enfoque en relación a la inclusión y la importancia de un trabajo en conjunto, no hay gran claridad en cuanto al rol que el/la profesional debe cumplir. También aunque en las distintas medidas y posturas se da un gran valor al trabajo colaborativo e interdisciplinar, mencionando equipos de trabajo y la importancia de ver a la problemática desde varias disciplinas, no se ofrece orientación explícita en este trabajo y como se puede abordar.

Como dice Verdugo (2004) sin una dirección clara los/las profesionales se ven “neutralizados” por el propio sistema, al no haber estrategias ni alianzas compartidas claras, la posibilidad de fracaso es mucho más amplia (El rol que deben asumir los profesionales, párr. 6). En síntesis y en general no hay información, pública, que oriente al psicólogo/a (o ningún otro profesional) en su rol, si existe esta información se da a la interna, lo que deja con muy poca orientación a profesionales que a lo mejor quieren formar parte de estos equipos de trabajo.

Se podría comprender esto en los documentos internacionales, en tanto buscan ser lo más generales y aplicables posibles, dado la cantidad y diversidad de países que forman parte y ratifican estas conferencias y declaraciones. Se llega a entender el enfoque de la educación inclusiva y cómo para llegar a ello son necesarios todos los actores sociales, sin embargo no hay tanta claridad en qué rol puede ocupar cada uno para lograrlo, lo que puede dar lugar a falta de acciones de algunos sectores, pensando que es responsabilidad de alguien más, al menos en la toma de decisiones.

El hablar más de la educación inclusiva en relación al psicólogo/a y su rol, en diversos escenarios, como los mencionados por Mogollón y Falla (2014), y medios más accesibles a la comunidad, puede ayudar a agregar claridad a este rol y las políticas educativas, pues es como un círculo vicioso, si no se sabe bien cuales son las posibilidades del psicólogo/a no se sabe qué lugar darle en las políticas, y si no se da un lugar claro en este marco, el/la profesional queda a su suerte sin saber bien qué posición tomar, confusión que se extrapola a los demás actores educativos, dando posibilidad a la “neutralización” mencionada. Este es uno de los desafíos a los que se enfrenta un profesional de la psicología, la necesidad de alcanzar definiciones y acuerdos entre los/as psicólogos/as sobre su figura en la educación y en relación a la inclusión educativa, lo que se vincula también con las expectativas y demandas de la comunidad. De la mano de esto, el planificar y desarrollar acciones que puedan incidir en el diseño de las políticas de educación

inclusiva que incluyan y definan claramente el lugar de la figura del psicólogo/a es este sentido.

Se puede destacar que muchas de las funciones son un punto compartido desde los distintos modelos y posturas, así como la idea de partir de las demandas y necesidades de la población con la que se trabaja. Si bien los modelos planteados, a excepción del asistencialista, se pueden considerar en sintonía con la educación como derecho, ya que su objetivo es mejorar y acompañar el proceso educativo y los cambios que se producen en relación a él, Etchebehere et al. (2008), lo plantean de forma explícita, siendo la población con la que se interviene considerada sujeto activo y de derechos.

Un punto en común entre los movimientos internacionales, las políticas nacionales y los planteos relacionados al rol del psicólogo/a es el trabajo colaborativo de un equipo, compartiendo la idea de que la educación y la inclusión es un tarea colectiva. El desafío principal a superar en este sentido es la comunicación y colaboración con las autoridades del sistema educativo, otros profesionales de ámbito educativo, la dirección de los centros, y otros actores, y áreas vinculadas a la educación, a fin de trabajar en la sensibilización y el fomento de culturas inclusivas en los centros educativos.

En relación a las culturas inclusivas, el/la psicólogo/a podrá identificar barreras (más que nada actitudinales y culturales) que impidan la participación y el ejercicio del derecho a la educación, y trabajar en su eliminación de forma colaborativa, sin embargo esto puede resultar difícil, cuando estas barreras se reflejan en las acciones de los actores que emplean un discurso contrario, ya que no es un cambio solo de las prácticas, sino del paradigma.

Otro elemento fundamental a considerar como desafío, cuando se piensa a la inclusión como un proceso continuo y en constante evolución, es el desarrollo y acceso a la formación y actualización permanente de los/as psicólogos/as y otros profesionales. En este sentido cabe preguntarse qué lugar puede ocupar la academia para fomentar esta actualización y formación permanente.

Parece pertinente seguir trabajando sobre el tema, y abrir al diálogo estas temáticas, sin que esto quede confinado a ámbitos académicos, sino que se comparta para el acceso a la comunidad en general, pues parte de la labor hacia la inclusión educativa es la de concientizar y sensibilizar a la población.

En este sentido cabe pensar el lugar que tienen las personas con discapacidad y con barreras para el aprendizaje y la participación, en definición de las intervenciones del psicólogo/a en las políticas nacionales. En el contexto nacional las leyes contemplan a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, vale preguntarse si se consideran por lo mismo para el diseño y elaboración de las políticas de educación inclusiva.

Todas estas cuestiones se ven atravesadas por el factor económico y presupuestal, y aunque no sea el único, es uno de los principales para la elaboración y el desarrollo de las políticas, pues las limitaciones de recursos se reflejan a la hora de llevarlas a cabo.

En esta línea de reflexión, se ubicaría la interrogante en cuanto a la posibilidad de que la política considere al/la psicólogo/a como profesional que fortalece la educación como derecho. Se entiende que muchas de las funciones del psicólogo/a en torno a la inclusión educativa van dirigidas a superar las barreras y aportar al proceso educativo, con las personas y la comunidad educativa en general, con el fin de fortalecer el ejercicio de este derecho para todos/as de la mejor forma posible.

Referencias Bibliográficas:

- Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- ANEP. (s. f.). *La red de escuelas y jardines de infantes inclusivos*. ANEP, Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Recuperado 8 de septiembre de 2024, de <https://www.dgeip.edu.uy/educaci%C3%B3n-inclusiva/1647-la-red-de-escuelas-y-jardines-inclusivos/>
- ANEP. (2020, septiembre 28). *Red Mandela Educación en Media: Aprender de la diversidad | Administración Nacional de Educación Pública*. <https://www.anep.edu.uy/15-d/red-mandela-educaci-n-en-media-aprender-diversidad>
- ANEP/DGES. (s. f.). *Departamento Integral del Estudiante*. Departamento Integral del Estudiante. Recuperado 8 de septiembre de 2024, de <https://www.dges.edu.uy/departamento-integral-del-estudiante>
- Banco Mundial. (2004). *Fondo de Inclusión Escolar. La experiencia de Uruguay*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/469071520420797670/pdf/Inclusive-education-fund-the-Uruguayan-experience.pdf>
- Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>
- Booth, T. & Mel Ainscow. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bruner, J. S. (with Diaz, F.). (1999). *La educación, puerta de la cultura* (2a. ed). Visor.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.201201.003>
- Carrasco, J. C. (2006). *Aportes: Diferentes aportes para la elaboración de una propuesta educativa (1956-2006)*. Montevideo : Juan Carlos Carrasco. <https://www.latinoamericano.edu.uy/wp-content/uploads/2017/03/1956-2006-Aportes->

Tomo-I.pdf

- Coll, C. (2014). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (2º, pp. 29-64). Alianza Editorial.
- DGES. (s. f.). *Liceos Mandela* | DGES. ANEP, Dirección General de Educación Secundaria. Recuperado 11 de septiembre de 2024, de <https://www.dges.edu.uy/departamento-integral-del-estudiante/mandela>
- Di Caudo, M. V. (2007). La construcción de los sujetos de la educación. *Sophía*, 1(2), 91. <https://doi.org/10.17163/soph.n2.2007.05>
- Etchebehere, G., Cambón, V., Zeballos Fernandez, Y., Fraga Fernandez, S. R., Silva Cabrera, P., & De León Siri, D. (2008). *La educación inicial: Perspectivas, desafíos y acciones*. Psicolibros Universitario.
- Freire, P. (1984). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Ed.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Segunda edición, nuevo formato, novena reimpresión). Siglo Veintiuno.
- Garibaldi, G. (2019, septiembre 10). *EQUIPOS EDUCATIVOS Y FUNCIONES DE LOS PROFESIONALES EN EL MARCO DEL DEPARTAMENTO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE (DIE)*. https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/images/departamento-integral-del-estudiante/RC_17-ACTA_53_Cargos_Referentes_DIE_16-12-192.pdf
- Giorgi, V. (1991). Prólogo. En *Psicólogo: Roles, escenarios y quehaceres* (3a ed., pp. 9-18). ROCA VIVA.
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Anuario Estadístico Nacional 2023. Volumen N° 100*. 100, 424.
- Lago, P. (2019, octubre 4). *Crear un movimiento inclusivo* | UNICEF. UNICEF Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/historias/crear-un-movimiento-inclusivo>
- Loaiza Orozco, V., & Villa Taborda, S. (2021, junio 24). *Rol del Psicólogo Educativo en los Procesos de Educación Inclusiva de Estudiantes con Barreras para el Aprendizaje*

(BPAP) y la Participación en Instituciones Educativas (IE) Privadas de la Ciudad de Pereira. Universidad Católica de Pereira.

Martín, M. T., & Ripollés, M. S. A. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>

MEC. (2023, septiembre 22). *Programa de Educación Inclusiva.* Ministerio de Educación y Cultura. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/edinclusiva>

MEC. (2024, enero 26). *Articuladores de Inclusión en Territorio | MEC.* Ministerio de Educación y Cultura.

<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/articuladores-inclusion-territorio>

MEC, & MIDES. (2022, octubre 27). *Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad.*

Meirieu, P. (with Digitalia, Inc). (2012). *La opción de educar: Ética y pedagogía* (3a ed). Editorial Octaedro.

Mogollón, D. E., & Falla, B. (2014). The inclusive school: Challenges and opportunities for school psychologists. *Alteridad*, 9(2), 92-107.

<https://doi.org/10.17163/alt.v9n2.2014.01>

Naciones Unidas. (s. f.). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.* Recuperado 3 de septiembre de 2024, de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equality-opportunities-persons-disabilities>

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos.*

https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Naciones Unidas. (1989, noviembre 20). *Convención sobre los Derechos del Niño.*

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

- Naciones Unidas. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Núñez, V. (2007). ¿Que se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Propuesta Educativa*, 27, 37-49.
- ONU: Asamblea General. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pantano, L. (2007). Personas con discapacidad: Hablemos sin eufemismos. *Revisa La Fuente, Año X(33)*.
https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/6264/mod_resource/content/0/Sin%20eufemismos%20Liliana%20Pantano%20%202007.pdf
- Proaño Arias, M. (2020, junio 16). El Psicólogo educativo: Su rol en la inclusión educativa. *COLOQUIO - TELEDUCACIÓN*, 64 (2020), 29-45.
- Rodríguez Acosta, V. (2018). Educación para los derechos humanos. Un estudio necesario. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina.*, 09(02), 160-177.
- Rodríguez, B., Félix, R., Fernández, O., Iluminada, I., Cachinell, L., & Marta, B. (2022). *Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva*. 9.
- Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Etorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F., & Nichele, M. (2004). *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Paidós.
- Touriñán López, J. M. (2017). *EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN. CARÁCTER, SENTIDO PEDAGÓGICO, SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN*.
- Touriñán López, J. M. (2020). Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado, la diferencia permite hablar con sentido de enseñanza educativa. Una mirada mesoaxiológica. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 30-41.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.994>

- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la educación, Dakar. Informe Final*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación: "La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro"*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa/PDF/162787spa.pdf.multi
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi
- Uruguay. (2008a, diciembre 4). *Ley N° 18418*.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>
- Uruguay. (2008b, diciembre 12). *Ley N° 18437: Ley General de la Educación*.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2010, febrero 19). *Ley N° 18651: Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- Verdugo, M. Á. (2004). *Artículo Profesional: De la segregación a la inclusión escolar*.
Fundación Iberoamericana Down21.
<https://www.down21.org/revista-virtual/1579-revista-virtual-2004/revista-virtual-enero-2004/2137-de-la-segregacion-a-la-inclusion-escolar.html>